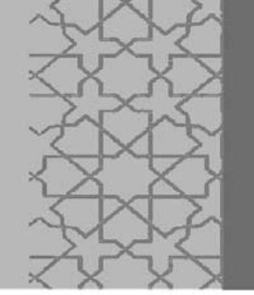


مجلة العلوم التربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

العدد الخامس

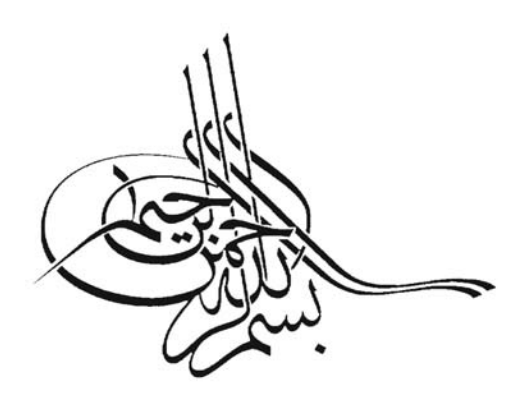
ربيع الآخر ١٤٣٧هـ

تعد هذه المجلة امتدادا لمجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية



www.imamu.edu.sa
e-mail: edu_journal@imamu. edu.sa

رقم الإيداع: ٤٠٠٥ / ١٤٣٦ بتاريخ ٢٧ / ٠٤ / ١٤٣٦هـ
الرقم الدولي المعياري (ردمد) ٧٠٣٠ ـ ١٦٥٨





أعضاء هيئة التحرير

التعريف:

مجلة علمية فصلية محكمة متخصصة، تصدر عن جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتعنى بنشر الدراسات والبحوث الأصيلة التي تتوافر فيها مقومات البحث العلمي من حيث أصالة الفكرة، ووضوح المنهجية، ودقة التوثيق، في مجالات أصول التربية، والإدارة التربوية، والمناهج وطرق التدريس، والتربية الخاصة، والتعلم الإلكتروني، وغيرها من التخصصات التربوية الأخرى، والمكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية.

الرؤية:

مجلة تربوية تسعى نحو إنتاج المعرفة ونشرها وتطبيقها.

الرسالة:

تسعى المجلة لتصبح مرجعاً علمياً للباحثين التربويين، عبر نشر البحوث التربوية المحكمة ذات الأصالة والتميز وفق معايير مهنية عالمية متميزة، وتحقيق التواصل العلمي لأعضاء هيئة التدريس والباحثين في العلوم التربوية.

الأهداف:

تتبنى مجلة العلوم التربوية هدفا عاما هو: نشر المعرفة التربوية وإثراؤها بما يسهم في تطوير العمل التربوي، وتحديدا فإن المجلة تهدف إلى تحقيق ما يلي:

١. المساهمة في تنمية العلوم التربوية وتطبيقاتها، وإثراء المكتبة التربوية العربية من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية في المجالات التربوية المختلفة.
٢. إتاحة الفرصة للمفكرين وللباحثين في العلوم التربوية لنشر نتاجهم العلمي والبحثي.
٣. المساهمة في تطوير التخصصات التربوية من خلال نشر الأبحاث ذات الجودة العالية التي تتسم بمعالجة الواقع المحلي والعربي.
٤. تعزيز الاتجاهات البحثية الجديدة في المجالات التربوية.
٥. تبادل الإنتاج العلمي والمعرفي على المستوى الإقليمي والعالمي.

* * *

قواعد النشر

تنشر المجلة البحوث والدراسات العلمية في المجالات التربوية وفق قواعد النشر التالية:

أولاً : يشترط في البحث ليقبل للنشر في المجلة:

١. أن يتسم بالأصالة والابتكار، والجدة العلمية والسلامة المنهجية.
٢. أن يلتزم بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المعتبرة في مجاله.
٣. أن يكون البحث دقيقاً في التوثيق.
٤. أن يتسم بالسلامة اللغوية.
٥. ألا يكون قد سبق نشره.
٦. ألا يكون مستلاً من بحث أو رسالة أو كتاب، سواء أكان ذلك للباحث نفسه، أم لغيره.

ثانياً : يشترط عند تقديم البحث:

١. أن يقدم الباحث طلباً بنشره، مشفوعاً بسيرته الذاتية (مختصرة) وإقراراً يتضمن امتلاك الباحث لحقوق الملكية الفكرية للبحث كاملاً، والتزاماً بعدم نشر البحث إلا بعد موافقة خطية من هيئة التحرير.
٢. أن يكون البحث في حدود (٣٥) صفحة مقاس (A ٤).
٣. أن يكون حجم المتن (١٦) Traditional Arabic ، واللغة الإنجليزية (١٢) Times New Roman ، وأن يكون تباعد المسافات بين الأسطر (مفرد) .
٤. ألا يكون البحث منشوراً أو مقبولاً للنشر في وعاء نشر آخر .
٥. يقدم الباحث نسخة مطبوعة من البحث، ونسخة حاسوبية مع ملخص باللغتين العربية والإنجليزية، لا تزيد كلماته عن مائتي كلمة أو صفحة واحدة.
٦. أن يرفق بالبحث الكلمات المفتاحية (Key Words) توضع أسفل الملخص.

ثالثاً: التوثيق:

١. يتم التوثيق والاقتباس من خلال جمعية علم النفس الأمريكية (APA).
٢. تثبت المصادر والمراجع في فهرس يلحق بآخر البحث.
٣. ترفق جميع الجداول والصور والرسومات المتعلقة بالبحث، على أن تكون مرتبة وواضحة جلية.

٤. يشار إلى المراجع في المتن بذكر اسم المؤلف الأخير، ثم سنة النشر، ثم رقم الصفحة بين قوسين، وترتب المراجع في نهاية البحث ترتيباً هجائياً حسب اسم العائلة، ثم الاسم الأول للمؤلف، ثم سنة النشر، ثم العنوان، ثم مكان النشر، ثم دار النشر.

رابعاً: عند ورود الأعلام الأجنبية في متن البحث أو الدراسة فإنها تكتب بحروف عربية وتوضع بين قوسين بحروف لاتينية، مع الاكتفاء بذكر الاسم كاملاً عند وروده لأول مرة.

خامساً: تُحكَّم البحوث المقدمة للنشر في المجلة من قبل اثنين من المحكمين على الأقل.

سادساً: تُعاد البحوث معدلة، على أسطوانة مدمجة CD أو ترسل على البريد الإلكتروني للمجلة.

سابعاً: لا تعاد البحوث إلى أصحابها، عند عدم قبولها للنشر.

ثامناً: البحوث المنشورة لا تمثل رأي الجامعة بل تمثل رأي الباحث ولا تتحمل الجامعة أي مسؤولية معنوية أو قانونية ترد في هذه البحوث.

تاسعاً: يُعطى الباحث خمس نسخ من المجلة، وعشرة مستلات من بحثه.

التواصل مع المجلة

جميع المراسلات باسم

رئيس تحرير مجلة العلوم التربوية

عمادة البحث لعلمي

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الرياض ١١٤٣٢ ص ب ٥٧٠١

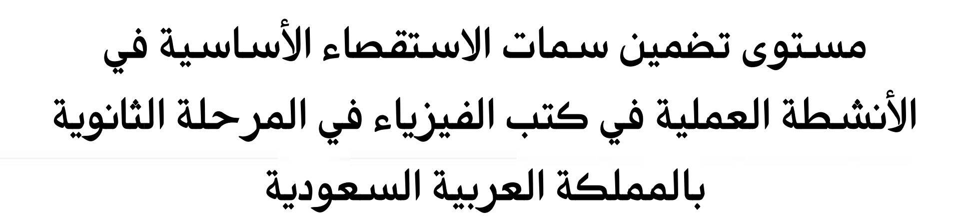
هاتف ٢٥٨٢٠٥١ / ٢٥٨٧٢٠٣ ناسوخ(فاكس) ٢٥٩٠٢٦١

http://imamudsr.com/

E.mail: edu_journal@imamu.edu.sa



المحتويات



مستوى تضمين سمات الاستقصاء الأساسية في الأنشطة العملية في كتب الفيزياء في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية

د .سعيد بن محمد الشمراني - أ.د. فهد بن سليمان الشايع

أ. عبد العزيز بن حمد العولة – أ. عبده نعمان المفتي

قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية – جامعة الملك سعود



مستوى تضمين سمات الاستقصاء الأساسية في الأنشطة العملية في كتب الفيزياء في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية[1]

د .سعيد بن محمد الشمراني – أ.د. فهد بن سليمان الشايع
أ. عبد العزيز بن حمد العولة – أ. عبده نعمان المفتي
قسم المناهج وطرق التدريس– كلية التربية – جامعة الملك سعود

ملخص البحث:

هدف البحث إلى التعرف على مستوى تضمين السمات الأساسية للاستقصاء في الأنشطة العملية في كتاب الطالب ودليل التجارب العملية في مقرر الفيزياء للصفين الأول، والثالث الثانوي في المملكة العربية السعودية، ومقارنة النتائج مع نتائج الصف الثاني الثانوي (الشمراني،٢٠١٢)، وذلك باستخدم أسلوب تحليل المحتوى، من خلال دليل تم تبنيه من دراسة الشمراني (٢٠١٢)، حيث تضمنسلم التقدير (Rubric)الصادر عن المجلس الأمريكي للبحث (NRC,2000). وتكون مجتمع البحث وعينته من جميع الأنشطة الواردة في مقررات الفيزياء للمرحلة الثانوية (١٣٢ نشاطاً).وأشارت النتائج إلى أن أغلب الأنشطة ركزت على ثلاث سمات، هي: "طرح أسئلة علمية التوجه"، وإعطاء أولوية للأدلة في الرد على الأسئلة"، و"صياغة التفسيرات من الأدلة"، حيث تراوح معدل ورودها ما بين كامل الأنشطة، و(٨٨%) في مقرر الصف الأول الثانوي، وكامل الأنشطة و(٨٧%) في مقرر الصف الثالث الثانوي.كما بينت النتائج أن الأنشطة لم تركز على سمة "ربط التفسيرات بالمعرفة العلمية"، وسمة "التواصل وتبرير التفسيرات".كما أظهرت النتائج عدم توزان مستويات التضمين، حيث ضمنت بعض السمات في مستوياتها الدنيا، في حين ضمنت بعضها في مستويات عليا، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في تضمين سمة "ربط التفسيرات بالمعرفة العلمية" لصالح الصف الثاني على حساب الصفين الأول والثالث الثانوي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التضمين الثاني لصالح الصف الثاني، وكذلك في مستوى التضمين الرابع لصالح الأول الثانوي.

(١) أجري هذا البحث ضمن أعمال المجموعة البحثية بكرسي الشيخ عبدالرحمن بن ثنيان العبيكان لتطوير تعليم العلوم والرياضيات بجامعة الملك سعود.



مقدمة:

تعد ممارسة المتعلم لمهارات الاستقصاء العلمي مطلباً ملحاً في تعلم العلوم، حيث يتيح الاستقصاء إشراك المتعلم في عملية تعلّمه بشكل موسع؛بغرض فهم أعمق ومعرفة أدق بعناصر الموضوع المراد دراسته. كما أن الاستقصاء يساعد المتعلمين على توليد أسئلة علمية خاصة بهم،ويمَكِّنهم من البحث عن إجابات منطقية لهذه الأسئلة، بحيث يتوصلون إلى تفسيرات وأدلة من واقع معرفتهم وتجاربهم العلمية، ويدفعهم بحماس لمقارنة ما توصلوا إليه بالتفسيرات العلمية المعتبرة.إن ممارسة الطالب للاستقصاء تسهم في استيعابه للمفاهيم العلمية، وفهم طبيعة العلم (أحمد، ٢٠٠٣)، كما توصلت دراسة عبدالعزيز (٢٠٠٣) إلى أن ممارسة الطلبة للاستقصاء عزز مهارات التفكير التي تمكنهم من حل المشكلات التي تواجههم في حياتهم اليومية. ويرى إبراهيم (٢٠٠٩) أهمية ممارسة المتعلمين للاستقصاء في إكساب الطلبة الاتجاهات والمهارات العلمية ومهارات التفكير الناقد والابتكار، ومهارات الاتصال والتفاعل اللفظي. كما يؤكد البلوشي والمقبالي (٢٠٠٦) والحارثي والبلوشي (٢٠٠٢) أن الاستقصاء ينمي لدى الطالب الدافعية للتعلم، والاستقلالية في الحصول على المعرفة العلمية.

ينظر معظم التربويين قبل عام ١٩٠٠م للعلوم ككتلة من المعرفة والمعلومات التي ينبغي للطلاب تعلّمها وحفظها عن طريق التلقي المباشر من المعلم،ولم يكن هناك دور بارز للاستقصاء في العملية التعليمية.ومن أوائل من نقد هذه النظرة للعلوم جون ديوي Deweyعام ١٩٠٩م الذي اعتبر –في خطابه للجمعية الأمريكية لتقدم العلوم The American Association for the Advancement of Science AAAS– أن تدريس العلوم أعطى الكثير من التركيز لتراكم المعلومات،في حين لم يعطِ القدر الكافي للعلوم كطريقة ووسيلة للتفكير،وأكّد على أن العلوم أكثر من مجرد كتلة من

المعلومات لنتعلمها،بل هناك خطوات وطريقة للتعلّم ينبغي الاهتمام بها (National Research Council - NRC,2000).

وتزايد التوجه في منتصف القرن الميلادي الماضي (١٩٥٠-١٩٦٠م)نحو استخدام الاستقصاء كطريقة للتدريس،ومن أكثر التربويين حماساً لتأسيس هذه النظرة لتعليم العلوم جوزيف شوابSchwab،الذي أكد أن إشراك الطلبة في عمليات الاستقصاء يعد أفضل الطرق لتعلم الطلبة الطرق المختلفة لممارسة العلوم(Gooding,2009). كما بدأت تتغير طبيعة مناهج العلوم، وتتخذ منحاً جديداً بجهود العديد من التربويين البارزين، مثل: ديوي، وشواب، وبرونر، وبياجيه. ودفع السباق العلمي والتقني المحتدم بعد إطلاق الاتحاد السوفيتي للقمر الصناعي سبوتنك عام ١٩٥٧م بهيئات علمية مثل المؤسسة الوطنية للعلوم في الولايات المتحدة الأمريكية لتبني مناهج تقوم على إشراك الطلبة بشكل أوسع،وتركز على عمليات العلم بشكل أكبر من التركيز على محتواه (NRC,2000).

وأكدت وثيقة المعايير الوطنية للتربية العلمية في الولايات المتحدة الأمريكية (NRC, 1996) بوضوح ضرورة تضمين الاستقصاء كمحور رئيس في معايير المحتوى.وسردت هذه الوثيقة الموضوعات التي يجب أن تتضمنها مناهج العلوم باعتبار العلم استقصاءً (Science as Inquiry).وأكدت أن تعلم العلوم يعد عملية نشطة تعتمد على الاستقصاء والتحري، وذلك باستخدام مهارات متنوعة لجمع البيانات وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها. كما أكدت على أن النمو المعرفي للمتعلمين يعتمد على مهارات التفكير في مستوياتها العليا كالتفكير الإبداعي والناقد. وأكدت كذلك على التكامل بين العلم كبناء معرفي وكطريقة للبحث والاستقصاء؛مما يمكن أن يسهم في زيادة تعلم الطلبة للمفاهيم العلمية،وفهم طبيعة العلم، وتطوير قدراتهم لاكتشاف العالم بأنفسهم، واستخدامهم للمهارات والقدرات والاتجاهات المرتبطة بالعلم.

ويؤكد فليك وليدرمان (Flick & Lederman, 2004) وعبد الخالق وزملاءه (Abd-El-Khlick, et al., 2004) وليدرمان ونيس (Lederman & Niess, 2000) تعدد المعاني التي يقصد بها استخدام مصطلح الاستقصاء لدى المتخصصين في تعليم العلوم، حيث يمكن أن ينظر للاستقصاء كمخرج تعليمي يفترض أن يتمكن من مهاراته الطلبة في دروس العلوم، كما يمكن أن ينظر له كوسيلة من خلال ممارسته يتعلم الطلبة المفاهيم العلمية، أو يمكن أن ينطر له كطريقة تدريس يمارسها المعلم أثناء تدريسه للعلوم. إلا أن المعايير الوطنية الأمريكية (NRC, 2000) ركزت على طرح الاستقصاء كمهارات يفترض أن يتعلمها الطلبة في دروس العلوم، حيث توسعت في هذه الوثيقة التي أطلق عليها "الاستقصاء في المعايير الوطنية للتربية العلمية: مرشد في التعليم والتعلم"، وحددت بشكل مفصل خمس سمات رئيسة للاستقصاء، هي:

١. يشارك المتعلمون في طرح أسئلة علمية التوجه:وتركز هذه الأسئلة على الأشياء، والكائنات، والأحداث في العالم الطبيعي،وتربطها بالمفاهيم العلمية في المحتوى العلمي للكتب الدراسية، وتدفع هذه الأسئلة المتعلمين إلى البحث بشكل تجريبي عن إجابات، وجمع معلومات وتقديم تفسيرات حول الظاهرة التي أثارت تلك الأسئلة.

٢. يعطي المتعلمون أولوية للدليل العلمي: الذي يمكنهم من تقديم وتقييم تفسيرات تقابل الأسئلة علمية التوجه،مما يسهم في تقديم نظرة علمية تجريبية عن كيفية عمل العالم الواقعي.

٣. تقديم المتعلمين تفسيرات من الأدلة التي حصلوا عليها لمعالجة الأسئلة علمية التوجه؛والتي تؤكد على المسار الذي يتخذه المتعلم منتقلاً من الدليل إلى التفسير، فالتفسيرات العلمية مبنية على السببية،التي تقدم بدورها الأسباب للظواهر وتربط عناصر الظاهرة المدروسة،بناءً على الدليل والبرهان المنطقي.

٤. يقيّم المتعلمون تفسيراتهم في ضوء التفسيرات العلمية: فإعادة التقييم وإمكانية الاستبعاد،ومراجعة التفسيرات، هي صفة تميز الاستقصاء العلمي،وبالتالي تظهر بعض الأسئلة التي تقود عملية التقييم هذه مثل:هل الدليل العلمي يدعم التفسير الذي تم التوصل إليه؟،وهل هناك تحيز أو ضعف في استخدام هذا التفسير؟،ثم هل هذا التفسير يجيب عن السؤال بشكل كافٍ؟، وبذلك فالتفسيرات التي يتوصل لها المتعلم يمكنه مراجعتها بالمناقشة العلمية، ومقارنة تلك النتائج التي يتوصل إليها بنتائج حالات مشابهة، وبالمعرفة العلمية المعتبرة المتوفرة.

٥. تواصل المتعلمين وتقديمهم تبريرات لتفسيراتهم السابقة:والتي تمكن المتعلمين من التواصل وإعادة صياغة نتائجهم وتبريراتهم بشكل مختلف، وهذا يتطلب منهم تبادلاً لفظياً ولغوياً واضحاً،يعبرون فيه عن الأسئلة، والإجراءات، والأدلة، والتفسيرات المحتملة، بشكل يستطيعون معه الحصول على مراجعة مهمة لتلك العناصر بمقارنتها بنتائج غيرهم، ويتيح لهم فرصة بدء سلسلة أسئلة جديدة.

وترى المعايير الوطنية الأمريكية (NRC, 2000) أن هذه السمات يمكن أن تتم مارستها بمستويات متباينة تتراوح بين الممارسة المفتوحة بشكل كلي للمتعلم، وبين الممارسة الموجهة بشكل كلي من المعلم. وترى هذه الوثيقة أن أفضل هذه المستويات ما يتيح للمتعلم إعطاء الحرية العالية في ممارسة تلك السمات.

وتعد الكتب المدرسية تعد أدوات مهمة في تعلم وتعليم العلوم، ويعتمد معلمو العلوم بدرجات متفاوتة على كتب العلوم في تدريسهم. كما تركز النظم التعليمية المركزية على الكتاب المدرسي، ويعد هو الموجه الرئيس عمليات التعليم والتعلم. حيث أكد دراسة التوجهات العالمية في الرياضيات والعلوم "التيمز" TIMSS على أن الكتب المدرسية توجه ممارسات معلمي العلوم على مستوى العالم، كما تشير إلى أن المعلمين يقضون أكثر من ٥٠٪ من وقت تدريسهم في الأنشطة التي تتضمنها الكتب المدرسية (Beaton, Martin, Mullis, Gonzales, Smith, & Kelly, 1996).وبالتالي

يفترض أن يتم تطوير كتب العلوم بطريقة يتم من خلالها تقديممحتوى وأنشطة تثير تفكير المتعلمين، وتستثير رغبتهم في التعلّم، بحيث يصبحوا متعلمين إيجابيين. كما ينبغي أن يطرح محتوى هذه الكتب مشكلات تشجع المتعلمين على جمع المعلومات وتصنيفها وتفسيرها، حتى يتوصلون إلى حلول هذه المشكلات.

ونظراً لأهمية تضمين الاستقصاء في كتب العلوم،فقد أجريت العديد من الدراسات التي حللت كتب العلوم في ضوء عدة جوانب ذات صلة بالاستقصاء، فعلى المستوى السعودي أجرى الشايع والعقيل (٢٠٠٦)دراسة هدفت إلى التعرف على مدى تحقق معايير المحتوى من رياض الأطفال وحتى الصف الرابع (K-4) في المملكة العربية السعودية في ضوء المعايير الوطنية للتربية العلمية الأمريكية، ومن ضمن المحاور التي تناولتها الدراسة محور العلم كطريقة استقصاء، والذي تضمن معيارين رئيسين و١١ معياراً فرعياً. وأظهرت النتائج تحقق مواصفتان معياريتان من المعيار الأول "القدرات الضرورية لعمل الاستقصاء العلمي" بشكل كلي، ومواصفتان بشكل جزئي، في حين لم تتحقق المواصفة التي تتطلب أن "يحدث تواصلاً حول الاستقصاءات والتفسيرات". أما ما يتعلق بالمعيار الرئيس الثاني الخاص "بفهم أو استيعاب الاستقصاء العلمي"، فقد ضمنت كتب العلوم ثلاث مواصفات بشكل جزئي، في حين لم تضمن ثلاث أخرى، ترتبط بعمل العلماء وأساليبهم في الاستقصاء وتفسيرات النتائج المتوصل إليها.

كما قام الشمراني (٢٠١٢) بتحليل الأنشطة العملية في كتابي الطالب ودليلي التجارب العملية لمقرر الفيزياء للصف الثاني الثانوي في المملكة العربية السعودية، بهدف معرفة مستوى تضمينها لسمات الاستقصاء، وأشارت النتائج إلى أن الأنشطة العملية في الكتب التي تم تحليلها ركزت على ثلاث سمات هي: "طرح أسئلة علمية التوجه"، و"إعطاء أولوية للأدلة في الرد على الأسئلة"، و"صياغة التفسيرات من الأدلة"، حيث تراوح ورودها ما بين كامل الأنشطة و٨٥٪ منها. في حين لم تركز على سمة "ربط التفسيرات بالمعرفة العلمية" و"التواصل وتبرير التفسيرات"، حيث ظهرت بنسب

قليلة مقدارها ٣٤٪، ٢٪ من الأنشطة في الكتب التي تم تحليلها. كما أجرى آل محي (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى تضمين مهارات الاستقصاء الأساسية في الأنشطة العملية في مقرر الكيمياء للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية، وأشارت نتائج الدراسة أنه تم تضمين مهارة "طرح الأسئلة علمية التوجه" ومهارة "إعطاء الأولوية للأدلة في الرد على الأسئلة" ومهارة "صياغة التفسيرات من الأدلة" في جميع الأنشطة العملية تقريباً، أما مهارة "ربط التفسيرات بالمعرفة العلمية" فتم تضمينها في (١٣) نشاطاً عملياً. في حين ضمنت مهارة "التواصل وتبرير التفسيرات" في سبعة أنشطة عملية فقط. كما أظهرت النتائج أن توزيع مهارات الاستقصاء الأساسية المضمنة في الكتاب المقرر جاء بشكل متوازن كمهارات مع ضعف التوازن في تضمين المستويات العليا والدنيا لكل مهارة من المهارات كل على حده.

وعلى المستوى العربي، قام السعدني (٢٠٠٦) بدراسة تناولت التربية العلمية الاستقصائية من جانبين، محتوى الكتاب المدرسي، وممارسات المعلم التدريسية، وفي هذه الدراسة تم تحليل ١٨ كتاباً مدرسياً من كتب العلوم، من الصف الرابع الابتدائي إلى الصف الثالث الثانوي في مصر، باستخدام أداة تكونت من خمس وعشرين عبارة تمثل مهارات وعمليات التربية العلمية الاستقصائية. وخلصت هذه الدراسة إلى أن كتب العلوم التي شملتها الدراسة تناولت بشكل عام بعضاً من مهارات وعمليات التربية العلمية الاستقصائية، بلغت أقصاها في كتاب العلوم للصف الثالث الإعدادي بنسبة ١١,٨٪ من مجموع المهارات المتوفرة في بقية الكتب محل الدراسة. في المقابل كان كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي أقل تلك الكتب تضميناً لتلك المهارات بنسبة قدرها ٤,٤٨٪.

كما اهتمت دراسة علام (٢٠٠٣) بتحليل محتوى تمارين المعمل بكتب العلوم للمرحلة الثانوية الزراعية في مصر في ضوء مهارات الاستقصاء، وذلك باستخدام أداة تحليل تضم أربعة عناصر رئيسية لمهارات الاستقصاء وهي التعرّف، والتجريب، والتفسير، والتعميم، وتتضمن كل مرحلة مهارات فرعية، وتم تطبيقها على ثلاثة كتب

تمارين معمل لمواد العلوم. وتوصلت الدراسة إلى أن مهارات التعرّف كانت ذات النسبة الأعلى، كما ظهرت مهارات التفسير والتجريب بشكل أقل، ولم تظهر أيّ من مهارات التعميم في محتوى الكتب محل الدراسة. كما تناولت دراسة محمد (١٩٩٨) تحليلاً لثلاثة كتب علوم بالمرحلة الإعدادية في جمهورية مصر العربية، حيث قام الباحث بتبني أداة للتحليل من دراسة بن بيرترز (Ben Pertz, 1991) التي تضم قائمة من ٢٠ عملية للاستقصاء. وتوصلت هذه الدراسة إلى أن هناك غياباً لكثير من عمليات الاستقصاء، مثل إثارة الشكوك، وعرض الآراء المتباينة، وتحليل المشكلات، كما ظهر من نتائجها أن معظم الأسئلة لها إجابات، ومعظم المشكلات محلولة، وأن محتوى تلك الكتب يؤكد على المعلومات، ويقلل بدرجة كبيرة من نشاطات الاستقصاء والاستكشاف.

وعلى المستوى العالمي،أجرى ميتشل (Mitchell, 2007) دراسة تناولت أشهر ثلاثة كتب للأنشطة العلمية في الأحياء في الولايات المتحدة الأمريكية في ضوء مهارات الاستقصاء، حيث اعتمدت هذه الدراسة على نموذج هيرون (Herron, 1971) لمستويات الاستقصاء، وأشارت نتائجها إلى أن معظم الأنشطة المتضمنة في الكتب اتسمت بتضمين مستويات دنيا للاستقصاء.وقام بروك وزملاؤه (Bruck, Bretz, Towns, 2009) بتطوير نموذج خاص لمستويات الاستقصاء في الأنشطة المضمنة في كتب العلوم وذلك بالاعتماد على نموذج هيرون (Herron, 1971)، وعلى النموذج المقدم من المجلس الوطني الأمريكي للبحث (NRC, 2000). وقام الباحثون بتحليل ٢٢٩ نشاطاً معملياً في الكيمياء لمرحلة البكالوريوس، وأظهرت النتائج أن ٩٠% من تلك الانشطة تقع ضمن مستوى الاستقصاء المنظم الذي يشير إلى أن السؤال الاستقصائي وطرق الوصول إلى إجابته تم تقديمها للطالب بشكل مباشر في تلك الأنشطة. كما عنيت دراسة لويس (Lewis, 2012)بمدى توفر سمات الاستقصاء في مجموعة من كتب معلم العلوم للصف الثالث الابتدائي الصادرة عن دار سكونت فورسمان (Scott Foresman) في الولايات المتحدة الأمريكية للأعوام بين ٢٠٠٠ و٢٠١٠م، حيث حللت

تلك الكتب لمعرفة مدى تناول الأنشطة العلمية فيها لسمات للاستقصاء الخمس التي أوردها المجلس الوطني الأمريكي للبحث (NRC, 2000)،وتوصلت الدراسة إلى أن عدد محدود من تلك الأنشطة تضمن جميع السمات الخمس. في حين ما يقرب من نصف تلك الأنشطة لم ترد فيها أي من تلك السمات.

واعتمدت البحوث السابقة التي تناولت تحليل أنشطة الاستقصاء على نموذجين للاستقصاء داخل صفوف العلوم؛ حيث اعتمدت دراسات كل من: آل محي (٢٠١٣)، والشمراني (٢٠١٢)، ولويس (Lewis, 2012)، وميتشل (Mitchell, 2007)، على نموذج المجلس الوطني الأمريكي للبحث (NRC, 2000) أو النموذج الأقدم المقدم من هيرون (Herron, 1971) والذي يعد من أهم نماذج الاستقصاء؛ كونه أول نموذج يقدم الاستقصاء وفقاً لمستويات متعددة حسب رؤية شواب (Schwab, 1962) الذي أكد أن الاستقصاء يمكن أن يأخذ مستويات متعددة أثناء الممارسة في الصف الدراسي. في حين أن دراسة بروك وزملاؤه (Bruck, Bretz, & Towns, 2009) صممت نموذجاً يعتمد على نموذج هيرون ونموذج المجلس الوطني الأمريكي للبحث. ويؤكد هذا الاعتماد على النموذجين على أهميتهما في توجيه ممارسة الاستقصاء داخل الصف الدراسي، وبالتالي فإن تلك الدراسات حاولت التعرف على مستوى الممارسة التي يتيحها الكتاب للطالب في ممارسة مهارات الاستقصاء.

كما أن دراسة كل من: السعدني (٢٠٠٦)، وعلام (٢٠٠٣)، ومحمد (١٩٩٨) طورت أدواتها الخاصة بناءً على أدوات سابقة أو بناءً على تصور معين لدى الباحثين حول مهارات الاستقصاء مبنية على دراسات سابقة، إلا أن هذه البحوث ركزت على توافر المهارات بغض النظر عن مستوى الممارسة التي يتيحها الكتاب للطالب.

مشكلة البحث:

كثرت دعوات المختصين في مجال تعليم العلوم إلى أن يُمارسَ تعلّم العلوم من خلال الاستقصاء،كما أكدت ذلك وثائق وكتب المعايير الوطنية في كثير

الدول(NRC,1996).وضمن جهود وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية المتواصلة للتطوير، ظهر مشروع "تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام"،وأبرز منتجاته إصدار كتب مدرسية جديدة، حيث قامت الوزارة من خلال إحدى الشركات الوطنية بترجمة وموائمة كتب العلوم الصادرة عن شركة ماجروهيل McGraw-Hill الأمريكية. وبما أن هذا المشروع يتبنى تطويراً نوعياً في تعليم وتعلّم العلوم، كما أن كتب الفيزياء للمرحلة الثانوية تعد من الكتب الجديدة للمشروع التي تطبق على المرحلة الثانوية في جميع المدارس، فإن هناك ضرورة لدراسة مدى دعم الأنشطة لممارسة سمات الاستقصاء الأساسية.وحيث أن دراسة الشمراني (٢٠١٢) تناولت كتب الفيزياء للصف الثاني الثانوي من حيث مستوى تضمين الأنشطة العملية فيها لسمات الاستقصاء الأساسية، فإن الدراسة الحالية سعت للتعرف على مستوى تضمين سمات الاستقصاء الأساسية في كتب الفيزياء للصفين الأول والثالث الثانوي ليتم استكمال كتب الفيزياء في المرحلة الثانوية من حيث مستوى تضمين أنشطتها لسمات الاستقصاء الأساسية. ودراسة مدى وجود فروق في ذلك التضمين وفق متغير الصف (الأول، الثاني، الثالث) الثانوي.

أهداف البحث

هدف هذا البحث إلى معرفة سمات الاستقصاء الأساسية التي تم تضمينها في الأنشطة العملية في كتاب الطالب وأدلة التجارب العملية لمقرر الفيزياء للصفين الأول والثالث الثانوي، ومعرفة مستوى التضمين لتلك السمات،كما يهدف إلى مقارنة النتائج التي يُتوصل إليها مع نتائج تحليل كتاب الطالب وأدلة التجارب العملية للصف الثاني الثانوي (الشمراني، ٢٠١٢)، من خلال دراسة الفروق إن وجدت في مدى ومستوى التضمين بين الصفوف الثلاثة.

أسئلة البحث

يسعى البحث الحالي إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما سمات الاستقصاء الأساسية المتضمنة في الأنشطة العملية في كتابي الطالب ودليلي التجارب العملية لمقرر الفيزياء للصف الأول الثانوي، وما نسبة ورودها حسب فصول الكتاب ونوع المحتوى؟

٢. ما مستوى تضمين سمات الاستقصاء الأساسية في الأنشطة العملية في كتابي الطالب ودليلي التجارب العملية لمقرر الفيزياء للصف الأول الثانوي؟

٣. ما سمات الاستقصاء الأساسية المتضمنة في الأنشطة العملية في كتابي الطالب ودليلي التجارب العملية لمقرر الفيزياء للصف الثالث الثانوي، وما نسبة ورودها حسب فصول الكتاب ونوع المحتوى؟

٤. ما مستوى تضمين سمات الاستقصاء الأساسية في الأنشطة العملية في كتابي الطالب ودليلي التجارب العملية لمقرر الفيزياء للصف الثالث الثانوي؟

٥. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تضمين سمات الاستقصاء الأساسية في الأنشطة العملية في كتب الطالب وأدلة التجارب العملية في مقررات الفيزياء للمرحلة الثانوية حسب الصف الدراسي (الأول، والثاني، والثالث الثانوي)؟

٦. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تضمين سمات الاستقصاء الأساسية في الأنشطة العملية في كتب الطالب وأدلة التجارب العملية في مقررات الفيزياء للمرحلة الثانوية حسب الصف الدراسي (الأول، والثاني، والثالث الثانوي)؟

أهمية البحث

أولاً: الأهمية النظرية

تكمن أهمية البحث النظرية في تناوله الاستقصاء الذي يعد من أهم التوجهات الحديثة في تعليم العلوم بشكل عام وتدريس الفيزياء بشك لخاص.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

تتمثل الأهمية التطبيقية للبحث الحالي في:

١. يوفر هذا البحث بيانات ضرورية للمختصين والعاملين في مشروع "تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية"،حول سمات الاستقصاء المتضمنة في الأنشطة العملية في كتب الطالب وأدلة التجارب العملية لمقررات الفيزياء بالمرحلة الثانوية، كما تُعَرِّفهم بوحدات المحتوى التي تتضمن تلك السمات، بالإضافة إلى مستويات ذلك التضمين، وبالتالي التعرف على واقع ذلك التضمين وتطويره إن لزم.

٢. يسهم هذا البحث في تقديم تصوّرٍ واضح لمعلمي ومشرفي مقرر الفيزياء عن سمات الاستقصاء، ومستويات تضمينها، في كتب الطالب وأدلة التجارب العملية لمقررات الفيزياء بالمرحلة الثانوية، مما يُؤمَل أن يساعد في تفعيلها بشكل أفضل داخل البيئة الصفية، والتعامل بوعي مع نتائج البحث الحالي مما يسهم في تعزيز نقاط القوة في تلك الكتب ومعالجة جوانب القصور إن وجدت.

مصطلحات البحث

الاستقصاءInquiry: يعرف المجلس الوطني الأمريكي للبحوث (NRC, 1996, 23) الاستقصاء على أنه: "كافة الطرق التي يستخدمها العلماء لدراسة الطبيعة، وتقديم تفسيرات مبنية على أدلة مستمدة من عملهم،ويشير كذلك إلى مجموعة الأنشطة التي يقوم بها المتعلمون لتطوير معرفتهم وتفهمهم للأفكار العلمية، كما هو الحال في فهم الطريقة العلمية التي يقوم بها العلماء في العالم الواقع".

سمات الاستقصاء الأساسية (Essential Features of Scientific Inquiry): وتعرف في هذا البحث إجرائياً بأنها السمات التي قدمها المجلس الوطني الأمريكي للبحث (NRC, 2000)،وتتضمن سمات:طرح أسئلة علمية التوجه،وإعطاء أولوية للأدلة في الرد على الأسئلة،وصياغة تفسيرات من الأدلة،وربط التفسيرات بالمعرفة العلمية،والتواصل وتبرير التفسيرات، والتي تعبر عن مهارات الاستقصاء التي يتوقع أن تتم ممارستها في الأنشطة العملية داخل الصف الدراسي.

مستوى تضمين السمات: ويعرف إجرائياً في هذا البحث بأنه التدرج الرباعي لسلم تقدير مستوى التضمين لكل سمة من سمات الاستقصاء،والتي تُحَدِّدُ إلى أيّ مدى يقدم الكتاب توجيهات للمتعلم لممارسة تلك السمات،ويتراوح سلم التقدير لهذه المستويات بين توجيه تام من قبل الكتاب وبين توجيه ذاتي من قبل المتعلم، وذلك حسب ما حدده المجلس الوطني الأمريكي للبحث(NRC,2000).

منهج البحث

استخدم هذا البحث المنهج الوصفي، من خلال جمع البيانات من العينة باستخدام أسلوب تحليل المحتوى.ويعد أسلوب تحليل المحتوى أحد أساليب المنهج الوصفي الذي عرّفه العساف (١٤٢٧هـ)بأنه:طريقة بحثية للوصول إلى وصف كمي منظم لمحتوى محدد.وبذلك فإن تحليل المحتوى يعتمد أساساً على الأسلوب الكمي في التحليل فيكون هدفه الوصف من خلال الرصد التكراري لشيء ما داخل وحدة التحليل المختارة؛لذا يعد أسلوب تحليل المحتوى هو الأسلوب الأنسب لإجابة أسئلة هذه البحث، المرتبطة بمعرفة مدى تضمين سمات الاستقصاء في كتب الطالب وأدلة التجارب العملية لمقرر الفيزياء للصف الأول الثانوي والثالث الثانوي،ومستويات ذلك التضمين. ولتحقيق هدف البحث الحالي، تم اختيار النشاط العملي كوحدة تحليل محتوى في الكتب التي تمت دراستها.

مجتمع البحث وعينته

يمثل مجتمع هذه البحث جميع الأنشطة العملية المضمنة في كتب الطالب وأدلة التجارب العملية لمقررات الفيزياء في المرحلة الثانوية،حيث يحوي كل فصل من فصول كتاب الطالب ثلاثة أنواع من الأنشطة العملية، وهي: تجربة استهلالية،وتجربة، ومختبر فيزياء. في حين أن دليل التجارب العملية يحوي نوعاً واحداً من الأنشطة يطلق عليه تجربة علمية.

وتضمن كتابا الطالب للفصلين الدراسيين للصف الأول الثانوي ٢١ نشاطاً، في حين أن دليلا التجارب العملية للفصلين الدراسيين تضمن ١٠ أنشطة. وأثناء عملية التحليل لاحظ الباحثون وجود نشاطين إضافيين أمكن ضمها ضمن الأنشطة التي يمكن تحليلها، وهذان النشاطان يقعان ضمن نشاط "مختبر الفيزياء" في كتاب الطالب للصف الأول الثانوي، أحدهما في الفصل الأول "مدخل إلى علم الفيزياء" والآخر في الفصل السابع "الجاذبية"، حيث مثل هذان النشاطان نشاطان مستقلان رغم وجودهما ضمن "مختبر الفيزياء" حيث تمت إضافة الأول تحت عنوان فرعي "تواصل" والآخر تحت عنوان فرعي "التوسع"، وبالتالي بلغ عدد الأنشطة التي تم تحليلها في كتب مقرر الفيزياء للصف الأول الثانوي ٣٣ نشاطاً.وتضمن كتابا الطالب للفصلين للصف الثاني الثانوي ٣٦ نشاطاً، كما تضمن دليلا التجارب العملية ١٧ نشاطاً (الشمراني، ٢٠١٢).في حين تضمن كتابا الطالب للفصلين للصف الثالث الثانوي ٣٣ نشاطاً،كما تضمن دليلا التجارب للفصلين ١٣ نشاطاً. ويعود فارق عدد الأنشطة المتضمنة في كل مقرر الفيزياء للصف الأول الثانوي عنه في الصف الثالث الثانوي إلى فارق عدد الفصول التي يحويها كل مقرر، حيث يحوي مقرر الصف الأول الثانوي سبعة فصول، في حين يحوي مقرر الصف الثاني ثانوي ١٢ فصلاً، ومقرر الصف الثالث الثانوي ١١ فصلاً. ويوضح الجدول (الآتي) توزيع هذه الأنشطة على الفصلين الدراسيين وعلى أنواع الأنشطة التي تمت الإشارة لها أعلاه.

جدول توزيع الأنشطة العملية على الكتب والفصول الدراسية.

السنة الدراسية	الكتاب	نوع النشاط	الفصل الأول	الفصل الثاني	المجموع
الأول الثانوي	كتاب الطالب	تجربة استهلالية	٤	٣	٧
		تجربة	٤	٣	٧
		مختبر الفيزياء	٤	٣	٧
		أنشطة إضافية	١	١	٢
	دليل التجارب	مختبر الفيزياء	٤	٦	١٠
المجموع			١٧	١٦	٣٣

<table>
<tr><th>السنة الدراسية</th><th>الكتاب</th><th>نوع النشاط</th><th>الفصل الأول</th><th>الفصل الثاني</th><th>المجموع</th></tr>
<tr><td rowspan="4">الثاني الثانوي</td><td rowspan="3">كتاب الطالب</td><td>تجربة استهلالية</td><td>٦</td><td>٦</td><td>١٢</td></tr>
<tr><td>تجربة</td><td>٦</td><td>٦</td><td>١٢</td></tr>
<tr><td>مختبر الفيزياء</td><td>٦</td><td>٦</td><td>١٢</td></tr>
<tr><td>دليل التجارب</td><td>مختبر الفيزياء</td><td>٧</td><td>١٠</td><td>١٧</td></tr>
<tr><td colspan="3">المجموع</td><td>٢٥</td><td>٢٨</td><td>٥٣</td></tr>
<tr><td rowspan="4">الثالث الثانوي</td><td rowspan="3">كتاب الطالب</td><td>تجربة استهلالية</td><td>٦</td><td>٥</td><td>١١</td></tr>
<tr><td>تجربة</td><td>٦</td><td>٥</td><td>١١</td></tr>
<tr><td>مختبر الفيزياء</td><td>٦</td><td>٥</td><td>١١</td></tr>
<tr><td>دليل التجارب</td><td>مختبر الفيزياء</td><td>٦</td><td>٧</td><td>١٣</td></tr>
<tr><td colspan="3">المجموع</td><td>٢٤</td><td>٢٢</td><td>٤٦</td></tr>
</table>

أداة البحث

اعتمد البحث الحالي على الأداة التي استخدمها الشمراني (٢٠١٢) في دراسته التي هدفت إلى تحديد سمات الاستقصاء الأساسية ومستويات تضمينها في محتوى كتاب الطالب ودليل التجارب العملية لمقرر الفيزياء في الصف الثاني الثانوي بالمملكة العربية السعودية، واعتمدت هذه الأداة على سلم التقدير(Rubric)، الذي توصل إليه المجلس الأمريكي للبحث (NRC,2000). ولبناء هذه الأداة تمت ترجمة سلم التقدير من اللغة الانجليزية إلى العربية، كما تمت إضافة بعض الأجزاء الأخرى المعينة على جمع البيانات إلى ذلك الجدول وتمت تسمية مجمل تلك الأجزاء بدليل جمع البيانات، وتكون هذا الدليل من الأجزاء التالية: ١)قواعد لوصف أنواع المحتوى المتضمن لسمة من السمات الأساسية للاستقصاء. ٢)السمات الأساسية للاستقصاء ومستوياتها في كتاب الطالب ودليل التجارب العلمية. ٣)كيفية استخدام جدول تدرج السمات الأساسية للاستقصاء. ٤) سجل قيد البيانات.

وتأكد الشمراني (٢٠١٢) من صدق ترجمة سمات الاستقصاء الأساسية وصدق دليل التحكيم من خلال مراجعته من قبل ستة من المختصين في التربية العلمية (أربعة من حملة الدكتوراه، واثنان من حملة الماجستير)، حيث تم إجراء بعض التعديلات المتعلقة بترجمة سمات الاستقصاء وكذلك بالنسبة لدليل جمع البيانات، وبالتالي ظهر الدليل في صورته النهائية.

ثبات الأداة

تم التأكد من تبات الأداة في البحث الحالي بطريقة الثبات عبر اختلاف المحللين (Inter-rater Reliability)، حيث قام أحد الباحثين بتحليل عينة من الأنشطة بلغت (٩) أنشطة، وحلل باحث آخر نفس الأنشطة، وحُسب معامل الاتفاق بينهما، حيث بلغ (٩٢%). مما يعطي دلالة على اتسام أداة البحث الحالي بالثبات.

إجراءات الدراسة

جمع البيانات: اعتمد الباحثون سلم التقدير الذي ترجمه الشمراني (٢٠١٢)عن المجلس الوطني الأمريكي للبحث (NRC, 2000)،ويتضمن خمس سمات للاستقصاء، لكل سمة أربعة مستويات، وأعد دليل لجمع البيانات يتكون من أربعة أجزاء (الشمراني، ٢٠١٢):

- قواعد لوصف أنواع المحتوى المتضمن لسمة من السمات الأساسية للاستقصاء، حيث تم تحديد وحدة التحليل بالأنشطة العملية بأنواعها المختلفة (تجربة استهلالية، وتجربة، مختبر الفيزياء)، واعتبر كل نشاط علمي وحدة تحليل قائمة بذاتها.
- السمات الأساسية للاستقصاء ومستوياتها في كتب الطالب وأدلة التجارب العملية، وذلك وفق أداة الدراسة حيث تتضمن خمس سمات للاستقصاء، ومستوياتها الأربعة.
- كيفية استخدام جدول تدرج السمات الأساسية للاستقصاء، وذلك وفق القواعد الآتية:

- يمكن اعتبار وحدة التحليل وحدةً تحوي سمة أساسية للاستقصاء في حال توفرت فيها أي من سمات الاستقصاء الأساسية بأي من مستوياتها المذكورة في أداة التحليل.
- لا تعتبر وحدة التحليل وحدةً تحوي سمة أساسية للاستقصاء عندما لا تحوي أي من السمات المذكورة في أداة التحليل.
- يتم تسجيل نوع المحتوى الذي يحوي على سمات الاستقصاء حسب أنواع المحتوى الواردة في الفقرة الثانية من الدليل.
- يتم تسجيل سمات الاستقصاء التي تم التعرف عليها بغض النظر عن مستوى التضمين، بحيث يمكن تحديد عدد سمات الاستقصاء الأساسية التي تضمنتها الأنشطة العملية في كتاب الطالب ودليل التجارب العملية وتكرارها.
- يتم تسجيل مستوى تضمين كل سمة مكتشفة من سمات الاستقصاء في الأنشطة العملية في كتاب الطالب أو دليل الأنشطة العملية من خلال مقارنة السمات المكتشفة مع مستوى التضمين لنوعها في قائمة السمات الأساسية للاستقصاء التي وردت في أداة التحليل.
- إذا وجد المحلل أكثر من سمة واحدة في نفس وحدة التحليل، فيجب عليه تسجيل السمات جميعها، بينما إذا وردت سمة الاستقصاء نفسها (فئة التحليل) في مستويين مختلفين في وحدة التحليل (النشاط العملي)، يحسب فقط المستوى الأعلى.
- لا تحسب عدد تكرارات ورود سمة الاستقصاء نفسها (فئة التحليل) في حال تكررت أكثر من مرة في كل وحدة تحليل (النشاط العملي) سوى مرة واحدة فقط.
- سجل قيد البيانات: تم تحليل جميع الأنشطة في كتاب الطالب وأدلة التجارب للصف الأول الثانوي، الثالث الثانوي، كما تم أخذ بيانات التحليل لكتاب الطالب ودليل التجارب العملية للصف الثاني الثانوي من دراسة الشمراني (٢٠١٢) وذلك بهدف مقارنتها بنتائج هذه الدراسة، للإجابة عن السؤالين الخامس والسادس.

نتائج البحث ومناقشتها

نتائج السؤال الأول:ما سمات الاستقصاء الأساسية المتضمنة في الأنشطة العملية في كتابي الطالب ودليلي التجارب العملية لمقرر الفيزياء للصف الأول الثانوي، وما نسبة ورودها حسب فصول الكتاب ونوع المحتوى؟

للإجابة عن هذا السؤال، عُرضت التكرارات والنسب المئوية لسمات الاستقصاء التي ظهرت في الأنشطة العملية، كما عُرض توزيعُ سمات الاستقصاء التي ظهرت وفقاً لفصول الكتب، وكذلك عُرض توزيعُ السمات وفقاً لنوع الكتاب (كتاب الطالب، كتاب دليل النشاط العملي). ويُظهر الجدول رقم (١) تكرار ظهور سمات الاستقصاء في الأنشطة العملية الواردة في كتابي الطالب، ودليلي الأنشطة العملية للفصل الدراسي الأول والثاني لمقرر الفيزياء للصف الأول الثانوي، وكذلك النسبة المئوية لظهور كل سمة من سمات الاستقصاء بالنسبة للعدد الكلي للأنشطة البالغ (٣٣) نشاطاً في الكتب المستهدفة بالتحليل.

جدول (١): سمات الاستقصاء الأساسية المتضمنة

في الأنشطة في مقرر الفيزياء للصف الأول الثانوي

سمة الاستقصاء	الأنشطة التي حوت السمة من أصل ٣٣ نشاطاً	
	العدد	النسبة المئوية
طرح أسئلة علمية التوجه	٢٩	٨٨%
إعطاء أولوية للأدلة في الرد على الأسئلة	٣٣	١٠٠%
صياغة التفسيرات من الأدلة	٣٠	٩١%
ربط التفسيرات بالمعرفة العلمية	١	٣%
التواصل وتبرير التفسيرات	٣	٩%
التكرار الكلي للسمات	٩٦	٥٨٫٢%

ويتضح من الجدول رقم(١) أن سمة "إعطاء أولوية للأدلة في الرد على الأسئلة" قد توافرت في جميع الأنشطة التي تم تحليلها، كما ظهرت سمة "صياغة التفسيرات من الأدلة" في (٣٠) نشاطاً من أصل (٣٣) بنسبة توافر بلغت (٩١%)، وظهرت سمة "طرح

أسـئلة علميـة التوجـه". فـي (٢٩) نـشـاطاً بنـسـبة (٨٨%)، فـي حـين وردت سـمة "التواصل وتبريـر التفـسـيرات" فـي (٣) أنـشـطة مـن أصـل (٣٣) نـشـاطاً بنـسـبة (٩%)، وجـاءت أقـل السـمات وروداً سـمة "ربـط التفسـيرات بالمعرفـة العلميـة" حيـث وردت فـي نـشـاط واحـد فقط بنسـبة (٣%).

ويتضح أيضاً مـن الجـدول رقـم (١) أن الأنـشـطة العلميـة التي تـم تحليلهـا ركـزت علـى ثلاث سـمات هي: طرح أسـئلة علمية التوجـه، وإعطـاء أولويـة للأدلـة فـي الـرد علـى الأسـئلة، وصياغة التفسيرات من الأدلة، حيث تراوح ورودها ما بين كامل الأنشـطة و(٨٨%). كما أظهـرت نتـائج التحليـل أن الأنـشـطة العلميـة لـم تركـز علـى سـمة "ربـط التفـسـيرات بالمعرفة العلمية"، وسـمة "التواصل وتبرير التفسيرات".

وللتعرف على مستوى تضمين سـمات الاسـتقصاء حـسـب موضوعات الكتب، ونـوع الكتـاب (الفـصل الدراسـي الأول، الفـصل الدراسـي الثاني)، حُـسـب تـكـرار ظهـور السـمات ونسـبتها المئوية وفقاً لموضوعات الكتب، ونوع الكتـاب، حيث تعبر النسـبة المئوية عن نـسـبة ظهـور سـمات الاسـتقـصاء مقارنـة بالعـدد الكلي لـسـمات الاسـتقـصاء فـي كتـب المقرر ويبلغ(٩٦ تكراراً)، ويوضح الجدول رقم (٢) ذلك.

جدول (٢): توزيع سمات الاستقصاء وفقاً لفصول الكتب

ونوع الكتاب في مقرر الفيزياء للصف الأول الثانوي.

نوع الكتاب	الفصل "موضوعات الكتب"	السمة (العدد والنسبة المئوية من أصل ٩٦ سمة مضمنة في الأنشطة)					
		طرح أسئلة علمية التوجه	إعطاء أولوية للأدلة في الرد على الأسئلة	صياغة التفسيرات من الأدلة	ربط التفسيرات بالمعرفة العلمية	التواصل وتبرير التفسيرات	المجموع
الفصل الدراسي الأول	مدخل إلى علم الفيزياء	٥ (٥,٢%)	٥ (٥,٢%)	٥ (٥,٢%)	٠(٠%)	٠(٠%)	١٥(١٥,٦%)
الفصل الدراسي الأول	تمثيل الحركة	٣ (٣,١%)	٤ (٤,٢%)	٤ (٤,٢%)	٠(٠%)	٠(٠%)	١١(١١,٥%)
الفصل الدراسي الأول	الحركة المتسارعة	٤ (٤,٢%)	٤ (٤,٢%)	٤ (٤,٢%)	٠(٠%)	٢ (٢,١%)	١٤ (١٤,٦%)
الفصل الدراسي الأول	القوى في بعد واحد	٤ (٤,٢%)	٤ (٤,٢%)	٤ (٤,٢%)	٠(٠%)	١(١%)	١٣ (١٣,٥%)
الفصل الدراسي الأول	المجموع	١٦ (١٦,٧%)	١٧(١٧,٧)	١٧(١٧,٧)	٠(٠%)	٣ (٣,١%)	٥٣ (٥٥,٢%)
الفصل الدراسي الثاني	القوى في بعدين	٤ (٤,٢%)	٥ (٥,٠٢%)	٤ (٤,٢%)	٠(٠%)	٠(٠%)	١٣ (١٣,٥%)
الفصل الدراسي الثاني	الحركة في بعدين	٤ (٤,٢%)	٥ (٥,٠٢%)	٥ (٥,٠٢%)	٠(٠%)	٠(٠%)	١٤ (١٤,٦%)
الفصل الدراسي الثاني	الجاذبية	٥ (٥,٠٢%)	٦ (٦,٣%)	٤ (٤,٢%)	١(١%)	٠(٠%)	١٦ (١٦,٧%)
الفصل الدراسي الثاني	المجموع	١٣ (١٣,٥%)	١٦(١٦,٧)	١٣(١٣,٥)	١(١%)	٠(٠%)	٤٣ (٤٤,٨%)
مجموع الفصلين		٢٩ (٣٠,٢%)	٣٣ (٣٤,٤)	٣٠(٣١,٣)	١(١%)	٣ (٣,١%)	٩٦ (١٠٠%)

تشير نتائج تحليل كتب الصف الأول الثانوي كما في جدول رقم (٢) أن كتابي الطالب، ودليلي التجارب العملية للفصل الدراسي الأول، والفصل الدراسي الثاني تضمنا (٩٦) سمة من سمات الاستقصاء، حيث احتوى كتاب الطالب، ودليل التجارب العملية للفصل الدراسي الأول على (٥٣) سمة من أصل (٩٦) سمة بنسبة (٥٥,٢%)، في حين احتوى كتاب الطالب، ودليل التجارب العملية للفصل الدراسي الثاني على (٤٣) سمة من

أصل (٩٦) بنسبة (٤٤٫٨٪)، ويعود هذا التباين في توزيع السمات للتباين في عدد الموضوعات المتضمنة في كل فصل دراسي، حيث احتوى كتابي الفصل الدراسي الأول على أربعة موضوعات، في حين احتوى كتابي الفصل الدراسي الثاني على ثلاثة موضوعات.

كما بينت النتائج أن فصل "الجاذبية" في كتاب الطالب، ودليل التجارب العملية الفصل الدراسي الثاني أعلى الموضوعات تضميناً لسمات الاستقصاء، حيث احتوى على (١٦) سمة من سمات الاستقصاء من أصل (٩٦) سمة بنسبة (١٦٫٧٪)، وجاء فصل "مدخل إلى علم الفيزياء" في الترتيب الثاني من حيث تضمينه لسمات الاستقصاء متضمناً (١٥) سمة بنسبة (١٥٫٦٪)، في حين تراوح تضمين السمات في بقية المواضيع ما بين (١٣–١٤) سمة، مما يدل على أن السمات توزعت بشكل متوازن بين موضوعات كتب مقرر الفيزياء. ويتضح من النتائج أن سمة "ربط التفسيرات بالمعرفة العلمية" ظهرت مرة واحدة فقط في فصل "الجاذبية" الفصل الدراسي الثاني، في حين لم تظهر هذه السمة في مواضيع الفصل الدراسي الأول، كذلك ظهرت سمة "التواصل وتبرير التفسيرات"، في فصل "الحركة المتسارعة" مرتين، وظهرت في فصل "القوى في بعد واحد"، مرة واحده وكلاهما في كتاب الطالب ودليل التجارب للفصل الدراسي الأول، ولم تظهر سمة "التواصل وتبرير التفسيرات" في مواضيع الفصل الدراسي الثاني.

كما حُسبت التكرارات والنسب المئوية لتضمين سمات الاستقصاء، وذلك حسب نوع المحتوى (تجربة استهلالية، تجربة، مختبر الفيزياء)، والجدول رقم (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣) توزيع سمات الاستقصاء وفقاً لنوع

وحدة التحليل في مقرر الفيزياء للصف الأول الثانوي.

الكتاب	وحدة المحتوى	السمة (الأعداد والنسب المئوية)					
		طرح أسئلة علمية التوجه	إعطاء أولوية للأدلة في الرد على الأسئلة	صياغة التفسيرات من الأدلة	ربط التفسيرات بالمعرفة العلمية	التواصل وتبرير التفسيرات	المجموع
كتاب الطالب	تجربة استهلالية	٧ (٧,٣%)	٧ (٧,٣%)	٦ (٦,٣%)	١(١%)	٠(٠%)	٢١(٢١,٩)
	تجربة	٥ (٥,٠٢%)	٧ (٧,٣%)	٦ (٦,٣%)	٠(٠%)	٠(٠%)	١٨(١٨,٨)
	مختبر الفيزياء	٨ (٨,٣%)	٩ (٩,٤%)	٨ (٨,٣%)	٠(٠%)	١(١%)	٢٦ (٢٧%)
دليل النشاط العملي	مختبر الفيزياء	٩ (٩,٤%)	١٠(١٠,٤)	١٠(١٠,٤)	٠(٠%)	٢(٢,١)	٣١(٣٢,٣)
المجموع		٢٩(٣٠,٢)	٣٣(٣٤,٤)	٣٠ (٣١,٣)	١(١)	٣(٣,١)	٩٦ (١٠٠%)

وتشير النتائج في الجدول السابق أن وحدة التحليل "مختبر الفيزياء" تعد الأعلى تضميناً لسمات الاستقصاء حيث تضمنت (٣١) سمة من سمات الاستقصاء في كتاب دليل النشاط العملي، و (٢٦) سمة في كتاب الطالب من أصل (٩٦) سمة في كتب الفيزياء ككل بنسبة (٣٢,٣%)، و(٢٧%) على التوالي، في حين كانت وحدة التحليل "تجربة" الأقل تضميناً لسمات الاستقصاء ويعود هذا التباين في تضمين سمات الاستقصاء نظراً لتباين في عدد الأنشطة لكل وحدة تحليل حيث يلاحظ أن عدد الأنشطة من نوع "مختبر الفيزياء" (١٠) في دليل التجارب العملية، و(٩) أنشطة في كتاب الطالب من أصل (٣٣) نشاطاً في كتب الفيزياء ككل بنسبة (٣٠,٣%)، و(٢٧,٣%) على التوالي.

كما بينت النتائج أن وحدة التحليل "مختبر الفيزياء" كانت أفضل وحدات التحليل تضميناً لسمات الاستقصاء، حيث تضمنت سمة "التواصل وتبرير التفسيرات"، والتي وردت في (٣) أنشطة في كتب الفيزياء ككل فقط، كان ظهورها في وحدة التحليل من نوع "مختبر الفيزياء"، مما يعني أن أنواع الأنشطة الأخرى لم تحو سمة "التواصل وتبرير التفسيرات"، كما بينت النتائج أن سمة "ربط التفسيرات بالمعرفة العلمية" وردت في نشاط واحد فقط من نوع "تجربة استهلالية"، في حين لم ترد في أي نوع من أنواع الأنشطة.

إجابة السؤال الثاني: ما مستوى تضمين سمات الاستقصاء الأساسية في الأنشطة العملية في كتابي الطالب ودليلي التجارب العملية لمقرر الفيزياء للصف الأول الثانوي؟

للإجابة على السؤال الثاني، حُسب تكرار مستويات تضمين السمات التي حوتها الأنشطة العلمية في الكتب ككل، كما حسب تكرار مستوى تضمين كل سمة من سمات الاستقصاء، والجدول رقم (٤) يوضح ذلك.

الجدول (٤): مستوى تضمين سمات الاستقصاء في الأنشطة العلمية

السمة	مستوى التضمين (الأعداد والنسب المئوية)				
	١	٢	٣	٤	المجموع
طرح أسئلة علمية التوجه	٢٦ (٢٧%)	٠(٠%)	٠(٠%)	٣ (٣,١%)	٢٩(٣٠,٢)
إعطاء أولوية للأدلة في الرد على الأسئلة	٠(٠%)	٠(٠%)	٢٥ (٢٦%)	٨ (٨,٣%)	٣٣(٣٤,٤)
صياغة تفسيرات من الأدلة	٠(٠%)	٠(٠%)	٠(٠%)	٣٠(٣١,٣)	٣٠(٣١,٣)
ربط التفسيرات بالمعرفة العلمية	١(١%)	٠(٠%)	٠(٠%)	٠(٠%)	١(١%)
التواصل وتبرير التفسيرات	٠(٠%)	٠(٠%)	٠(٠%)	٣ (٣,١%)	٣ (٣,١%)
المجموع	٢٧ (٢٨,١%)	٠(٠%)	٢٥ (٢٦%)	٤٤(٤٥,٨)	٩٦ (١٠٠%

ويتضح من الجدول رقم (٤) أن المستوى الرابع كان الأكثر وروداً في الأنشطة العلمية، بواقع (٤٤) تكراراً من أصل (٩٦) بنسبة (٤٥,٨%)، يليه المستوى الأول بواقع

(٢٧) تكراراً بنسبة (٢٨,١%)، فالمستوى الثالث بواقع (٢٥) تكراراً بنسبة (٢٦%)، في حين لم تضمن أي سمة من سمات الاستقصاء في مستواها الثاني مما يدل على غياب التوازن في تضمين سمات الاستقصاء حسب مستوياتها الأربعة، وعند ملاحظة توزيع مستويات سمات الاستقصاء لكل سمة على حدة نجد غياب التوازن، حيث ضمنت سمة طرح الأسئلة في مستواها الأول في (٢٦) نشاطاً، وضمنت في المستوى الرابع في ثلاثة أنشطة فقط، ولم ترد في أي نشاط في المستوى الثاني أو الثالث. كما تشير النتائج أن سمة "إعطاء أولوية للأدلة في الرد على الأسئلة"، ضمنت في مستواها الثالث في (٢٥) نشاطاً، وفي مستواها الرابع في (٨) أنشطة، في حين ضمنت سمة "صياغة التفسيرات من الأدلة" في مستواها الأربع فقط بواقع (٣٠) تكراراً بنسبة (٣١,٣%).

كذلك أظهرت النتائج أن سمة "ربط التفسيرات بالمعرفة العلمية" ضمنت في نشاط واحد فقط وفي مستواها الأول، كما ضمنت سمة "التواصل وتبرير التفسيرات" في ثلاثة أنشطة كان جميعها في المستوى الرابع، مما سبق يتضح غياب التوزان في توزيع السمات سواء على مستوى الكتب ككل أو مستوى كل سمة على حدة.

إجابة السؤال الثالث: ما سمات الاستقصاء الأساسية المتضمنة في الأنشطة العملية في كتابي الطالب ودليلي التجارب العملية لمقرر الفيزياء للصف الثالث الثانوي؟

للإجابة عن هذا السؤال، عرضت التكرارات والنسب المئوية لسمات الاستقصاء التي ظهرت في الأنشطة العملية جدول (٥)، كما عرض توزيع سمات الاستقصاء وفقاً لفصول الكتب، وكذلك توزيع السمات وفقاً لنوع الكتاب (كتاب الطالب، أم كتاب دليل النشاط العملي) جدول (٦)، وعرضت توزيع السمات وفقاً لنوع المحتوى جدول (٧).

جدول (٥): سمات الاستقصاء الأساسية المتضمنة في الأنشطة العملية في مقرر الفيزياء للصف الثالث الثانوي

سمة الاستقصاء	عدد الأنشطة التي حوتها	النسبة المئوية من أصل ٤٦ نشاطاً
طرح أسئلة علمية التوجه	٤١	٨٩٪
إعطاء أولوية للأدلة في الرد على الأسئلة	٤٦	١٠٠٪
صياغة التفسيرات من الأدلة	٤٠	٨٧٪
ربط التفسيرات بالمعرفة العلمية	٣	٦٫٥٪
التواصل وتبرير التفسيرات	٢	٤٫٣٪
التكرار الكلي للسمات	١٣٢	٥٧٫٤٪

ويظهر الجدول رقم (٥) تكرار ظهور سمات الاستقصاء في الأنشطة العملية الواردة في كتابي الطالب، ودليلي الأنشطة العملية للفصل الدراسي الأول والثاني للصف الثالث الثانوي، وكذلك النسبة المئوية لظهور كل سمة من سمات الاستقصاء بالنسبة للعدد الكلي للأنشطة البالغ (٤٦) نشاطاً المتوافرة في الكتب المستهدفة بالتحليل. ويتضح من نتائج التحليل في الجدول (٥) أن سمة "إعطاء أولوية للأدلة في الرد على الأسئلة" قد توافرت في جميع الأنشطة التي تم تحليلها، وظهرت سمة "طرح أسئلة علمية التوجه"، في (٤١) نشاطاً بنسبة (٨٩٪)، كما ظهرت سمة "صياغة التفسيرات من الأدلة" في (٤٠) نشاطاً من أصل (٤٦) بنسبة توافر بلغت (٨٧٪)، في حين وردت سمة "ربط التفسيرات بالمعرفة العلمية في (٣) أنشطة من أصل (٤٦) نشاطاً بنسبة (٦٫٥٪)، وجاءت أقل السمات وروداً سمة "التواصل وتبرير التفسيرات" حيث وردت في نشاطين فقط بنسبة (٤٫٣٪).

ويتضح أيضاً من الجدول رقم (٥) أن الأنشطة العلمية التي تم تحليلها ركزت على ثلاث سمات هي: "طرح أسئلة علمية التوجه"، و"إعطاء أولوية للأدلة في الرد على الأسئلة"، و"صياغة التفسيرات من الأدلة"، حيث تراوح ورودها ما بين كامل الأنشطة و(٨٧٪)، كما أظهرت نتائج البحث أن الأنشطة العلمية التي حللت لم تركز على سمة "ربط التفسيرات بالمعرفة العلمية"، وسمة "التواصل وتبرير التفسيرات".

ولتعرف على مستوى تضمين سمات الاستقصاء حسب موضوعات الكتب، ونوع الكتاب (الفصل الدراسي الأول، الفصل الدراسي الثاني)، حُسب تكرار ظهور السمات ونسبها المئوية وفقاً لموضوعات الكتب، ونوع الكتاب جدول رقم (٦).

الفصل الدراسي الثاني خمسة مواضيع.

جدول (٦) توزيع سمات الاستقصاء وفقاً لفصول الكتب، ونوع الكتاب في مقرر الصف الثالث الثانوي.

الكتاب	الفصل "موضوعات الكتب"	السمة (العدد والنسبة المئوية من أصل ١٣٢ سمة مضمنة في الأنشطة)					
		طرح أسئلة علمية التوجه	إعطاء أولوية للأدلة في الرد على الأسئلة	صياغة التفسيرات من الأدلة	ربط التفسيرات بالمعرفة العلمية	التواصل وتبرير التفسيرات	المجموع
الفصل الدراسي الأول	الكهرباء الساكنة	٤ (٣%)	٤ (٣%)	٣ (٢,٣%)	١ (٠,٨%)	٠ (٠%)	١٢ (٩%)
	المجالات الكهربائية	٤ (٣%)	٤ (٣%)	٤ (٣%)	٠ (٠%)	٠ (٠%)	١٢ (٩%)
	الكهرباء التيارية	٤ (٣%)	٤ (٣%)	٤ (٣%)	٠ (٠%)	٠ (٠%)	١٢ (٩%)
	دوائر التوالي والتوازي الكهربائية	٤ (٣%)	٤ (٣%)	٤ (٣%)	٠ (٠%)	٠ (٠%)	١٢ (٩%)
	المجالات المغناطيسية	٤ (٣%)	٤ (٣%)	٤ (٣%)	٠ (٠%)	٠ (٠%)	١٢ (٩%)
	الحث الكهرومغناطيسي	٣ (٢,٣%)	٤ (٣%)	٣ (٢,٣%)	٠ (٠%)	٠ (٠%)	١١ (٨,٣%)
	المجموع	٢٣ (١٧,٤)	٢٤ (١٨,٢)	٢٢ (١٦,٧)	١ (٠,٨%)	٠ (٠%)	٧٠ (٥٣%)
الفصل الدراسي الثاني	الكهرومغناطيسية	٣ (٢,٣%)	٤ (٣%)	٣ ((٢,٣%)	٠ (٠%)	٠ (٠%)	٩ (٦,٨%)
	نظرية الكم	٣ (٢,٣%)	٤ (٣%)	٤ ((٣%)	٠ (٠%)	٠ (٠%)	١١ (٨,٣%)
	الذرة	٤ (٣%)	٥ (٣,٤%)	٥ (٣,٤%)	٠ (٠%)	٠ (٠%)	١٤ (١٠,٦%)
	إلكترونيات الحالة الصلبة	٤ (٣%)	٤ (٣%)	٣ (٢,٣%)	٢ (١,٥%)	٠ (٠%)	١٣ (٩,٨%)
	الفيزياء النووية	٤ (٣%)	٥ (٣,٤%)	٣ (٢,٣%)	٠ (٠%)	٢ (١,٥%)	١٤ (١٠,٦%)
	المجموع	١٨ (١٣,٦)	٢٢ (١٦,٧)	١٨ (١٣,٦)	٢ (١,٥%)	٢ (١,٥%)	٦٢ (٤٧%)
مجموع الفصلين		٤١ (٣١%)	٤٦ (٣٤,٩)	٤٠ (٣٠,٣)	٣ (٢,٣%)	٢ (١,٥%)	١٣٢ (١٠٠%)

يتضح من الجدول رقم (٦) أن كتابي الطالب ودليلي التجارب العملية للفصل الدراسي الأول والثاني للصف الثالث الثانوي، تضمنت (١٣٢) سمة من سمات الاستقصاء، حيث ضُمن في كتابي الفصل الدراسي الأول (٧٠) سمة من سمات الاستقصاء بنسبة (٥٣٪)، في حين ضُمن في كتابي الفصل الدراسي الثاني (٦٢) سمة من سمات الاستقصاء بنسبة (٤٧٪)، ويعود هذا التباين في تضمين سمات الاستقصاء إلى التباين في عدد المواضيع التي يتناولها كل فصل دراسي، ففي كتابي الفصل الدراسي الأول عولجت ستة مواضيع، في حين عالجا كتابي

كما تشير النتائج في الجدول رقم (٦) أن فصلي "الذرة"، و"الفيزياء النووية" في كتابي الفصل الدراسي الثاني أعلى الفصول تضميناً لسمات الاستقصاء، حيث احتوى كل فصل منهما على (١٤) من سمات الاستقصاء بنسبة (١٠،٦٪)، في حين كان فصل "الكهرومغناطيسية" في كتابي الفصل الدراسي الثاني أقل الفصول تضميناً لسمات الاستقصاء، حيث تضمن (٩) سمات بنسبة (٦،٨٪). وبينت النتائج أن سمة "التواصل وتبرير التفسيرات" ظهرت في نشاطين فقط في كتابي الفصل الدراسي في فصل "الفيزياء النووية"، في حين ظهرت سمة "ربط التفسيرات بالمعرفة العلمية"، في نشاط واحد في كتابي الفصل الدراسي الأول، في فصل "الكهرباء الساكنة"، وظهرت في نشاطين في كتابي الفصل الدراسي الثاني في فصل "إلكترونيات الحالة الصلبة".

وللتعرف على تضمين سمات الاستقصاء وفق وحدة المحتوى (نوع النشاط)، حُسب تكرار سمات الاستقصاء ونسبتها المئوية وفقاً لنوع النشاط (تجربة استهلالية، تجربة، مختبر الفيزياء)، في كتابي الطالب، ودليلي النشاط العملي، والجدول رقم (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧) توزيع سمات الاستقصاء حسب

نوع وحدة التحليل في مقرر الفيزياء للصف الثالث الثانوي

الكتاب	وحدة المحتوى	السمة (الأعداد والنسب المئوية)					
		طرح أسئلة علمية التوجه	إعطاء أولوية للأدلة في الرد على الأسئلة	صياغة التفسيرات من الأدلة	ربط التفسيرات بالمعرفة العلمية	التواصل وتبرير التفسيرات	المجموع
كتاب الطالب	تجربة استهلالية	١١ (٨٫٣%)	١١ (٨٫٣%)	١١ (٨٫٣%)	٠ (٠%)	٠ (٠%)	٣٣ (٢٥%)
	تجربة	٦ (٤٫٥%)	١١ (٨٫٣%)	٦ (٤٫٥%)	٠ (٠%)	١ (٠٫٨%)	٢٤ (١٨٫٢%)
	مختبر الفيزياء	١١ (٨٫٣%)	١١ (٨٫٣%)	١١ (٨٫٣%)	٢ (١٫٥%)	٠ (٠%)	٣٥ (٢٦٫٥%)
دليل النشاط العملي	مختبر الفيزياء	١٣ (٩٫٨%)	١٣ (٩٫٨%)	١٢ (٩%)	١ (٠٫٨%)	١ (٠٫٨%)	٤٠ (٣٠٫٣%)
المجموع		٤١ (٣١%)	٤٦ (٣٤٫٩)	٤٠ (٣٠٫٣)	٣ (٢٫٣%)	٢ (١٫٥%)	١٣٢ (١٠٠%)

يوضح الجدول رقم (٧) أن وحدة تحليل "تجربة استهلالية" اقتصرت في تضمينها سمات الاستقصاء على السمات الثلاث الأولى، في حين تضمنت وحدتي تحليل "مختبر الفيزياء" ووحدة تحليل "تجربة" في كتاب الطالب، على أربع سمات للاستقصاء، حيث احتوت وحدة تحليل "تجربة" بالإضافة إلى السمات الثلاث الأولى سمة " التواصل وتبرير التفسيرات"، واحتوت وحدة "مختبر الفيزياء" بالإضافة إلى السمات الثلاث الأولى سمة "ربط التفسيرات بالمعرفة العلمية"، كما بينت النتائج أن وحدة "مختبر الفيزياء" في دليل النشاط العلمي تضمنت جميع سمات الاستقصاء، ويظهر من النتائج أن سمة "ربط التفسيرات بالمعرفة العلمية" وردت في ثلاثة أنشطة في الكتب ككل، واقتصر ورودها في وحدة تحليل "مختبر الفيزياء" ولم ترد في بقية أنواع وحدات التحليل الأخرى، كما

وردت سمة "التواصل وتبرير التفسيرات" في نشاطين فقط في الكتب ككل، حيث ظهرت في نشاط واحد في وحدة التحليل "تجربة" في كتاب الطالب، وفي نشاط أخر من نوع "مختبر الفيزياء" دليل النشاط العملي.

إجابة السؤال الرابع: ما مستوى تضمين سمات الاستقصاء الأساسية في الأنشطة العملية في كتابي الطالب ودليلي التجارب العملية لمقرر الفيزياء للصف الثالث الثانوي؟

للإجابة على السؤال الرابع، حُسب تكرار مستويات تضمين السمات التي حوتها الأنشطة العلمية في الكتب ككل، كما حسب تكرار مستوى تضمين كل سمة من سمات الاستقصاء، والجدول رقم (٨) يوضح ذلك.

الجدول (٨) مستوى تضمين سمات الاستقصاء

في الأنشطة العلمية في مقرر الفيزياء للصف الثالث الثانوي

السمة	مستوى التضمين (الأعداد والنسب المئوية)				
	١	٢	٣	٤	المجموع
	٣٨(٢٨،٨%)	٠(٠%)	٠(٠%)	٣(٢،٣%)	٤١(٣١،١%)
إعطاء أولوية للأدلة في الرد على الأسئلة	٠(٠%)	٠(٠%)	٣٨(٢٨،٨%)	٨(٦%)	٤٦(٣٤،٨%)
صياغة تفسيرات من الأدلة	٠(٠%)	٠(٠%)	٠(٠%)	٤٠(٣٠،٣%)	٤٠(٣٠،٣%)
ربط التفسيرات بالمعرفة العلمية	٣(٢،٣%)	٠(٠%)	٠(٠%)	٠(٠%)	٣(٢،٣%)
التواصل وتبرير التفسيرات	٠(٠%)	٠(٠%)	٠(٠%)	٢(١،٥%)	٢(١،٥%)
المجموع	٤١(٣١،١%)	٠(٠%)	٣٨(٢٨،٨%)	٥٣(٤٠،١%)	١٣٢(١٠٠%)

ويتضح من الجدول رقم (٨) أن المستوى الرابع كان أكثر المستويات وروداً في الأنشطة العلمية، بواقع (٥٣) تكراراً من أصل (١٣٢) بنسبة (٤٠،١%)، يليه المستوى الأول بواقع (٤١) تكراراً بنسبة (٣١،١%)، ثم المستوى الثالث بواقع (٣٨) تكراراً بنسبة (٢٨،٨%)، في حين لم تضمن أي سمة من سمات الاستقصاء في مستواها الثاني، كما

بينت النتائج أن مستوى تضمين سمات الاستقصاء توزع بشكل غير متوازن بين مستويات التضمين الدنيا (المستوى الأول، والثاني)، ومستويات التضمين العليا (الثالث، والرابع)، ويتضح عدم التوزان في مستوى تضمين سمات الاستقصاء عند النظر في مستوى تضمين كل سمة على حدة، فنجد أن سمة "طرح أسئلة علمية التوجه"، ضمنت في أغلب الأنشطة في مستواها الأول، وضمنت في مستواها الرابع في ثلاثة أنشطة فقط، في حين لم تضمن في مستواها الثاني أو الثالث.

كما أظهرت نتائج التحليل أن سمة "إعطاء أولوية للأدلة في الرد على الأسئلة" ضمنت في مستواها الثالث في (٣٨) نشاطاً، وضمنت في مستواها الرابع في (٨) أنشطة، في حين لم تضمن في أي نشاط في مستواها الأول، والثاني، وتشير النتائج كذلك إلى أن سمة "صياغة تفسيرات من الأدلة" ضمنت في جميع الأنشطة الواردة فيهم في مستواها الرابع، في حين ضمنت سمة "ربط التفسيرات بالمعرفة العلمية" في مستواها الأول في الأنشطة الثلاثة الوردة فيهم، وضمنت سمة "التواصل وتبرير التفسيرات" في مستواها الرابع في النشاطين التي وردة فيهما.

إجابة السؤال الخامس: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تضمين سمات الاستقصاء الأساسية في الأنشطة العملية في كتب الطالب وأدلة التجارب العملية لمقرر الفيزياء للمرحلة الثانوية حسب الصف الدراسي (الأول، والثاني، والثالث الثانوي)؟

للإجابة عن هذا السؤال، عرضت التكرارات والنسب المئوية لسمات الاستقصاء التي ظهرت في الأنشطة العملية في كتب الطالب وأدلة التجارب العملية للصف الأول، والثالث الثانوي، بالإضافة إلى كتاب الطالب ودليل التجارب العملية للصف الثاني الثانوي، والذي أخذت بياناته من دراسة الشمراني (٢٠١٢)، والجدول (٩) يوضح ذلك:

الجدول (٩) تضمين سمات الاستقصاء في الأنشطة العلمية

في كتب الطالب وأدلة التجارب العملية لمقرر الفيزياء للمرحلة الثانوية

سمة الاستقصاء	الأول الثانوي ن(٣٣)*		الثاني الثانوي ن(٥٣)*		الثالث الثانوي ن(٤٦)*	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
طرح أسئلة علمية التوجه	٢٩	%٨٨	٤٦	%٨٧	٤١	%٨٩
إعطاء أولوية للأدلة في الرد على الأسئلة	٣٣	%١٠٠	٥٣	%١٠٠	٤٦	%١٠٠
صياغة التفسيرات من الأدلة	٣٠	%٩١	٤٥	%٨٥	٤٠	%٨٧
ربط التفسيرات بالمعرفة العلمية	١	%٣	١٨	%٣٤	٣	%٦,٥
التواصل وتبرير التفسيرات	٣	%٩	١	%٢	٢	%٤,٣
التكرار الكلي للسمات	٩٦	٥٨,٢	١٦٣	%٦١,٥	١٣٢	%٥٧,٤

*ن = عدد الأنشطة في كتاب الطالب ودليل التجار بالعملية

يتضح من الجدول (٩) وجود تباين في عدد الأنشطة بين الصفوف الأول، والثاني والثالث الثانوي، حيث تضمن كتاب الطالب ودليل التجارب العملية للصف الأول الثانوي (٣٣) نشاطاً، في حين تضمن كتابالطالب ودليل التجارب العملية للصف الثاني الثانوي (٥٣)نشاطاً، والثالث الثانوي (٤٦) نشاطاً، وقد يعود هذا التباين إلى التباين في كمية المحتوى المقررة لكل صف، حيث يدرس مقرر الفيزياء للصف الأول بمعدل "درسين" أسبوعياً، في حين يدرس مقرري الفيزياء للصفين الثاني والثالث بمعدل "أربعة دروس" أسبوعياً.

أما بالنسبة للسمات فنلاحظ تشابه كبير بين النسب المئوية للتضمين لكل سمات الاستقصاء بين الصفوف الثلاثة عدا السمة الرابعة "ربط التفسيرات بالمعرفة العلمية"، حيث كانت نسبة تضمينها للصف الثاني الثانوي ٣٤%، في حين كانت نسبة التضمين للصف الثالث الثانوي ٦%، والأول الثانوي ٣%.

وللتعرف على الفروق في تضمين سمات الاستقصاء حسب الصف الدراسي قام الباحثون بحساب (كا٢)، كما هو مبين في الجدول (١٠):

الجدول (١٠) قيمة (كا٢) ودلالة الفروق في تضمين سمات الاستقصاء حسب الصف الدراسي.

سمة الاستقصاء	الصف	عدد الأنشطة	عدد الأنشطة المتضمنة السمة	عدد الأنشطة غير المتضمنة السمة	قيمة (كا٢)	الدلالة
طرح أسئلة علمية التوجه	الأول الثانوي	٣٣	٢٩	٤	٠,١٢٦	٠,٩٣٩ غير دالة
	الثاني الثانوي	٥٣	٤٦	٧		
	الثالث الثانوي	٤٦	٤١	٥		
إعطاء أولوية للأدلة في الرد على الأسئلة	الأول الثانوي	٣٣	٣٣	٠	--	--
	الثاني الثانوي	٥٣	٥٣	٠		
	الثالث الثانوي	٤٦	٤٦	٠		
صياغة التفسيرات من الأدلة	الأول الثانوي	٣٣	٣٠	٣	٠,٦٥٥	٠,٧٢١ غير دالة
	الثاني الثانوي	٥٣	٤٥	٨		
	الثالث الثانوي	٤٦	٤٠	٦		
ربط التفسيرات بالمعرفة العلمية	الأول الثانوي	٣٣	١	٣٢	١٩,٢٤	٠,٠١ دالة
	الثاني الثانوي	٥٣	١٨	٣٥		
	الثالث الثانوي	٤٦	٣	٤٣		
التواصل وتبرير	الأول الثانوي	٣٣	٣	٣٠	٢,٤٣	٠,٢٩٥

سمة الاستقصاء	الصف	عدد الأنشطة	عدد الأنشطة المتضمنة السمة	عدد الأنشطة غير المتضمنة السمة	قيمة (كا٢)	الدلالة
التفسيرات	الثاني الثانوي	٥٣	٢	٥٢		غير دالة
	الثالث الثانوي	٤٦	١	٤٦		

ويتضح من الجدول السابق أن قيم (كا٢) تراوحت ما بين (٠,١٢٦ – ١٩,٢٤)، وتراوحت الدلالة الإحصائية لها ما بين (٠,٠١– ٠,٩٣٩)، مما يعني وجود فروق ذات دالة إحصائياً في تضمين سمة "ربط التفسيرات بالمعرفة العلمية"، حيث بلغت قيمة كا٢ (١٩,٢٤) بدلالة إحصائية (٠,٠١) لصالح كتب الصف الثاني الثانوي على حساب الصفين الأول والثالث،في حين لا يوجد فروق دالة إحصائيا في تضمين بقية السمات بين كتب المراحل الثلاث.

إجابة السؤال السادس: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تضمين سمات الاستقصاء الأساسية في الأنشطة العملية كتب الطالب وأدلة التجارب العملية لمقرر الفيزياء للمرحلة الثانوية حسب الصف الدراسي (الأول، والثاني، والثالث الثانوي)؟

للإجابة عن هذا السؤال، عرضت التكرارات والنسب المئوية لمستويات سمات الاستقصاء التي ظهرت في الأنشطة العملية كتب الطالب وأدلة التجارب العملية للصف الأول، والثالث الثانوي، بالإضافة إلى كتاب الطالب ودليل التجارب العملية للصف الثاني الثانوي، حيث أخذت البيانات من دراسة الشمراني (٢٠١٢)، والجدول (١٠) يوضح ذلك:

الجدول (١٠) مستوى تضمين سمات الاستقصاء في الأنشطة العلمية في كتب الطالب وأدلة التجارب العملية لمقرر الفيزياء للمرحلة الثانوية

مستوى التضمين	السمة	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	الخامسة	المجموع
١	الأول	%٢٧ ٢٦	٠	٠	%١ ١	٠	%٢٨ ٢٧
	الثاني	%٢٨,١ ٤٦	٠	٠	%٠,٦١١	٠	%٢٨,٧ ٤٧
	الثالث	%٢٨,٨ ٣٨	٠	٠	%٢,٣ ٣	٠	%٣١,١ ٤١
٢	الأول	٠	٠	٠	٠	٠	٠
	الثاني	٠	٠	%١,٢ ٢	%١٠,٤ ١٧	٠	%١١,٦ ١٩
	الثالث	٠	٠	٠	٠	٠	٠
٣	الأول	٠	%٢٦ ٢٥	٠	٠	٠	%٢٦ ٢٥
	الثاني	٠	%٣١,١ ٥١	٠	٠	٠	%٣١,١ ٥١
	الثالث	٠	%٢٨,٨ ٣٨	٠	٠	٠	%٢٨,٨ ٣٨
٤	الأول	%٣,١ ٣	%٨,٣ ٨	%٣١,٣ ٣٠	٠	%٣,١٣	%٤٥,٨ ٤٤
	الثاني	٠	%١,٢ ٢	%٢١,٢ ٤٣	٠	%٠,٦١ ١	%٢٨,١ ٤٦
	الثالث	%٢,٣ ٣	%٦ ٨	%٣٠,٣ ٤٠	٠	%١,٥ ٢	%٤٠,١ ٥٣

نلاحظ من الجدول (١١) أن هنالك تشابه كبير في تضمين السمات ومستوياتها بين الصفوف، ما عدا سمة الرابعة "ربط التفسيرات بالمعرفة العلمية"، حيث ضمنت في مستواها الثاني في كتاب الطالب ودليل التجارب العملية للصف الثاني الثانوي بنسبة (١٠,٧%)، في حين لم يتم تضمين السمة في مستواها الثاني في كتاب الطالب ودليل التجارب العملية للصفين الأول، والثالث الثانوي.

وللتعرف على الفروق في مستوى تضمين سمات الاستقصاء حسب الصف الدراسي قام الباحثون بحساب (كا٢)، كما هو مبين في الجدول (١١):

الجدول (١١) قيمة (كا٢) ودلالة الفروق في مستوى تضمين سمات الاستقصاء حسب الصف الدراسي.

مستوى التضمين	الصف	عدد السمات في الأنشطة ككل	عدد السمات المضمنة	عدد السمات غير المضمنة	قيمة (كا٢)	الدلالة
الأول	الأول الثانوي	٩٦	٢٧	٦٩	٠,٢٧٦	٠,٨٧١ غير دالة
	الثاني الثانوي	١٦٣	٤٧	١١٦		
	الثالث الثانوي	١٣٢	٤١	٩١		
الثاني	الأول الثانوي	٩٦	٠	٩٦	٢٧,٩٣	٠,٠١ دالة
	الثاني الثانوي	١٦٣	١٩	١٤٤		
	الثالث الثانوي	١٣٢	٠	٣٢		
الثالث	الأول الثانوي	٩٦	٢٥	٧١	٠,٨١٨	٠,٦٦٤ غير دالة
	الثاني الثانوي	١٦٣	٥١	١١٢		
	الثالث الثانوي	١٣٢	٣٨	٩٤		

مستوى التضمين	الصف	عدد السمات في الأنشطة ككل	عدد السمات المضمنة	عدد السمات غير المضمنة	قيمة (كا٢)	الدلالة
الرابع	الأول الثانوي	٩٦	٤٤	٥٢	٩,١٧٩	٠,٠١ دالة
	الثاني الثانوي	١٦٣	٤٦	١١٧		
	الثالث الثانوي	١٣٢	٥٣	٧٩		

يتضح من الجدول السابق أن قيم (كا٢) تراوحت ما بين (٠,٢٧٦ – ٢٧,٩٣)، وتراوحت الدلالة الإحصائية لها ما بين (٠,٠١– ٠,٨٧١)، مما يعني وجود فروق ذات دالية إحصائياً في مستوى التضمين تعزى إلى الصف الدراسي، حيث ظهرت فروق ذات دالة إحصائياً في مستوى التضمين الثاني لصالح كتاب الصف الثاني الثانوي على حساب الصفين الأول والثالث، وكذلك في مستوى التضمين الرابع لصالح كتاب الصف الأول الثانوي على حساب الصفين الثاني والثالث، في حين لم تظهر فروق ذات دالة إحصائياًفي مستوى التضمين الأول، والثالث.

مناقشة النتائج:

بينت نتائج تحليل الأنشطة العلمية لمقرر الفيزياء للصف الأول، والثالث الثانوي، أن أغلب الأنشطة العلمية ركزت على ثلاث سمات للاستقصاء هي: "طرح أسئلة علمية التوجه"، و"إعطاء أولوية للأدلة للرد على الأسئلة"، و"صياغة التفسيرات من الأدلة"، حيث تراوح ودودها ما بين كامل الأنشطة و(٨٨%)، في مقرر الفيزياء للصف الأول الثانوي، في حين تراوح ورودها ما بين كامل الأنشطة، (٨٧%) في مقرر الفيزياء للصف الثالث الثانوي، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليها الشمراني(٢٠١٢)، والتي تناولت مقرر الفيزياء للصف الثاني الثانوي، حيث أشارت إلى أن الأنشطة العلمية ركزت على السمات الثلاث الأولى من سمات الاستقصاء وتراوح ورودها ما بين كامل الأنشطة و(٨٥%). مما يعني أن

كتب مقرر الفيزياء للمرحلة الثانوية تأخذ منحى واحد في تضمين سمات الاستقصاء. كما وتؤيد هذه النتيجة دراسة آل محي (٢٠١٣) التي تناولت كتب الكيمياء للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية، حيث بينت نتائجها أن كتب مقرر الكيمياء للصف الأول الثانوي ركزت على السمات الثلاث الأولى.

كما أشارت نتائج البحث إلى أن الأنشطة العلمية في مقرر الفيزياء للصف الأول، والثالث الثانوي لم تركز على سمة "ربط التفسيرات بالمعرفة العلمية"، وسمة "التواصل وتبرير التفسيرات". وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصل إليها الشمراني (٢٠١٢)، وآل محي(٢٠١٣)، حيث تجمع نتائج هاتين الدراستين على ضعف تناول الأنشطة العلمية في كتب الفيزياء للصف الثاني الثانوي، وكتب الكيمياء للصف الأول الثانوي لسمة "ربط التفسيرات بالمعرفة العلمية"، وسمة "التواصل وتبرير التفسيرات". وهذا يدل على أن الأنشطة لا تعط المتعلم الفرصة لمقارنة تفسيراته بالمعرفة العلمية المعتبرة، ولا توجه المتعلم إلى مصادر ومجالات المعرفة لتشكيل روابط للتفسيرات، كذلك أغفلت الأنشطة دعم عمليات الاتصال لدى المتعلم، مما يقلل من فرص المتعلم في تشكيل نقاش منطقي ومبرر حول التفسيرات.

وأظهرت نتائج تحليل الأنشطة العملية أن كتب مقرر الفيزياء للفصل الدراسي الأول للصف الأول، والثالث الثانوي تضمنت سمات الاستقصاء بنسبة أعلى من كتب الفصل الدراسي الثاني، وقد يعود هذا التباين في تضمين السمات إلى التباين في عدد المواضيع الواردة في كل فصل دراسي. كما بينت النتائج أن وحدة التحليل (نوع النشاط) "مختبر الفيزياء"، في كتب الطالب، ودليل التجارب العملية، لمقرر الفيزياء للصف الأول، والثالث الثانوي، كانت أفضل وحدات التحليل تضميناً لسمات الاستقصاء، حيث تضمنت جميع سمات الاستقصاء. وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة الشمراني (٢٠١٢)، وآل محي (٢٠١٣)، حيث توصلت هاتين الدراستين إلى أن وحدة التحليل "مختبر الفيزياء"، ووحدة التحليل "مختبر الكيمياء"، من أفضل وحدات التحليل تضميناً

لسمات الاستقصاء، ويرجع ذلك إلى أن هذا النوع من وحدات التحليل قدمت في كتب الطالب في نهاية كل فصل من فصول الكتب بشكل موسع، وكذلك في أدلة التجارب العملية بالنسبة لمقرر الفيزياء.

كما بينت نتائج التحليل بالنسبة لمستويات تضمين سمات الاستقصاء عدم توازن في مستويات التضمين، حيث ضمنت سمة "طرح أسئلة علمية التوجه" في أغلب الأنشطة في مقرر الفيزياء للصف الأول والثالث الثانوي في مستواها الأول، وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة الشمراني (٢٠١٢)، ودراسة آل محي (٢٠١٣)؛ مما يدل على أن الأنشطة العلمية وجهت الطلبة للإجابة على سؤال محدد، عدا ثلاثة أنشطة في مقرر الفيزياء للصف الأول الثانوي، وثلاثة أخرى في مقرر الفيزياء للصف الثالث الثانوي شجع الكتاب فيها الطلبة على بناء سؤال استقصائي والإجابة عنه، كما بينت النتائج أن سمة "إعطاء أولوية للأنشطة في الرد على الأسئلة" ضُمنت في جميع الأنشطة في مستواها الثالث، والرابع، وكان تضمينها في مستواها الثالث أعلى، مما يشير إلى توجيه الكتاب للطلاب إلى جمع أدلة محددة، وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة الشمراني(٢٠١٢)، ودراسة آل محي(٢٠١٣)، حيث أجمعت الدراسات الثلاث على أن أغلب الأنشطة العملية ضمنت فيها سمة "إعطاء أولوية للأدلة في الرد على الأسئلة" في مستواها الثالث.

كما أشارت النتائج إلى أن سمة "صياغة التفسيرات من الأدلة" ضمنت في جميع الأنشطة في مستواها الرابع، مما يدل على أن الأنشطة العلمية في كتب الفيزياء للصف الأول والثالث الثانوي وجهت الطلبة إلى صياغة التفسيرات بعد تلخيص الدليل. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشمراني (٢٠١٢)، ودراسة آل محي (٢٠١٣). وأظهرت نتائج تحليل الأنشطة العلمية أن سمة "ربط التفسيرات بالمعرفة العلمية" وردت في مقرر الفيزياء للصف الأول الثانوي في نشاط واحد، وفي ثلاثة أنشطة في مقرر الصف الثالث الثانوي، وكان مستوى تضمينها في الأنشطة الأربعة في مستواها الأول، وتشير هذه

النتيجة إلى أن الأنشطة قدمت ارتباط التفسيرات بالمعرفة العلمية بشكل حاسم، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشمراني (٢٠١٢) والتي بينت أن أغلب الأنشطة العلمية قدمت الارتباطات المتحملة للتفسيرات بالمعرفة العلمية، وكذلك تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة آل محي (٢٠١٣) والتي أشارت إلى توازن توزيع مستويات تضمين هذه السمة، حيث ضُمنت في المستويات الأربعة. وقد يعزى سبب الاختلاف إلى قلة عدد الأنشطة التي ضَمّنَت سمة "ربط التفسيرات بالمعرفة العلمية"، حيث ظهرت في نشاط واحد في مقرر الفيزياء للصف الأول الثانوي، وفي ثلاثة أنشطة في مقرر الفيزياء للصف الثالث الثانوي، وبالتالي تصعب مقارنة مستويات التضمين في الدراسة الحالية مع دراسة الشمراني (٢٠١٢) وآل محي (٢٠١٣)، حيث ضُمنت هذه السمة في (١٨) نشاطاً في دراسة الشمراني (٢٠١٢)، وفي (١٣) نشاطاً في دراسة آل محي (٢٠١٣).

وأظهرت نتائج البحث أن سمة "التواصل وتبرير التفسيرات" وردت في مقرر الفيزياء للصف الأول الثانوي في ثلاثة أنشطة، وفي نشاطين في مقرر الفيزياء للصف الثالث الثانوي، وكان مستوى تضمينها في الأنشطة الخمسة في مستواها الرابع والذي يعد أعلى مستويات التضمين، مما يشير إلى أن الأنشطة العلمية وجهت المتعلم لتشكيل نقاش منطقي ومبرر للتواصل حول التفسيرات، وتتفق هذا النتيجة مع نتيجة دراسة الشمراني (٢٠١٢)، ودراسة آل محي (٢٠١٣). كما أن هذه النتيجة تظهر عدم قدرة الكتب الحالية للعلوم على تجاوز الضعف الذي عانته كتب العلوم المطبقة سابقاً في المملكة العربية السعودية، حيث أظهرت دراسة الشايع وشينان (٢٠٠٦) أن كتب العلوم للصفوف الابتدائية الأربعة الأولى في ذلك الحين لم تحقق المواصفة التي تتطلب أن "يحدث تواصلاً حول الاستقصاءات والتفسيرات".

وبشكل عام فإن نتيجة البحث الحالي تتوافق إجمالاً مع نتائج البحوث السابقة التي أجريت على كتب الفيزياء للصف الثاني الثانوي، وكذلك التي أجريت على كتب الكيمياء للصف الأول الثانوي والتي تمثل المنتجات التعليمية لمشروع تطوير الرياضيات والعلوم

الطبيعية في المملكة العربية السعودية. وهذا التوافق يعد أمراً طبيعياً نظراً لأن الكتب التي تم تحليلها تمثل في نسخها الأصلية منتجات شركة واحدة هي: ماجروهيل McGraw-Hill. كما أن مراعاتها لسمات الاستقصاء الأساسية – مع التباين في تكرار ومستوى التضمين – يؤكد أن تلك الكتب مبنية لتراعي المعايير الوطنية الأمريكية للتربية العلمية (NRC, 1996).

وبصورة عامة كذلك تظهر نتائج الدراسة الحالية تفوقاً أعلى في مستوى تضمين الجوانب المتعلقة بالاستقصاء في كتب العلوم عند مقارنتها بكتب العلوم السابقة المطبقة في المملكة العربية السعودية كما تظهر ذلك نتائج دراسة الشايع وشينان (٢٠٠٦)، كما أنها كذلك تظهر تفوقاً على الكتب في الأخرى التي تمت دراستها في مصر كما تظهر ذلك دراسة محمد (١٩٩٨)، ودراسة علام (٢٠٠٣)، ودراسة السعدني (٢٠٠٦) ويمكن عزو السبب في تفوق الكتب محل الدراسة في البحث الحالي عن الكتب المطبقة سابقاً في المملكة العربية السعودية أو المطبقة في غيرها من الدول العربية مثل مصر إلى أن الكتب الحالية في السعودية تمت ترجمتها ومواءمتها من كتب سابقة معتمدة على المعايير الوطنية الأمريكية للتربية العلمية والتي تولي الاستقصاء أهمية كبيرة.

كما أن مقارنة نتيجة البحث الحالي مع نتائج الدراسات التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية تظهر توافقاً كبيراً في النتائج، حيث أظهرت نتائج البحث الحالي أن الأنشطة الاستقصائية تميل إلى أن تكون موجهة للطالب بصورة عامة، حيث يتم توجيه الطالب للإجابة عن سؤال محدد وجمع بيانات محددة، في حين تتاح له حرية أكبر في صياغة التفسيرات من الأدلة، وهذه النتائج تتوافق مع نتائج دراسة ميتشل (Mitchell, 2007) التي توصلت إلى أن أشهر ثلاثة كتب للأحياء في الولايات المتحدة الأمريكية تركز على المستويات الدنيا من مستويات الاستقصاء. وعلى الرغم من أن المعايير الأمريكية

الوطنية للتربية العلمية تؤكد على تضمين مستويات عليا للاستقصاء إلا أن هذه النتائج تظهر ميلاً لدى المؤلفين إلى تضمين سمات الاستقصاء في مستويات دنيا.

التوصيات:

استناداً إلى النتائج السابقة يقدم البحث التوصيات الآتية:

١. مراجعة الأنشطة لتحوي تضميناً أعلى للسمات التي ظهرت بشكل أقل، مثل: سمة "صياغة التفسيرات من الأدلة" وسمة "التواصل وتبرير التفسيرات".

٢. تضمين سمات الاستقصاء الأساسية بشكل يتيح ممارسة مفتوحة أكثر من قبل المتعلم، والابتعاد عن التوجيه المباشر من قبل الكتاب، وبالتالي تبتعد الكتاب عن نماذج الأنشطة التي يطلق عليها عادة في التربية العلمية بأنشطة كتب الطبخ في العلوم (Cookbook Science Activities)، والتي تقدم للطالب خطوات محددة لإنجاز النشاط دون تمكينه من التفكير واقتراح الخطوات المناسبة.

٣. كما يمكن الإفادة من نتائج البحث الحالي في توجيه المعلمين إلى مراعاة القصور حيال بعض السمات التي وردت في الكتاب من حيث ضعف تكرارها أو من حيث طرحها بطريقة لا تمكن الطلبة من اقتراح كيفية أدائها. فعلى سبيل المثال يفترض في معلمي العلوم مراعاة ضعف تضمين سمة "التواصل وتبرير التفسيرات"، وبالتالي تمكين الطلبة وبشكل عملي من ممارسة هذه السمة في أفضل مستوياتها أثناء تنفيذ النشاط بغض النظر عن تضمينها من عدمه في الكتاب المقرر.

المقترحات

تناول البحث الحالي سمات الاستقصاء من خلال النظر في مستوى تضمينها في كتب الفيزياء للصفين الأول والثالث الثانوي، كما أظهرت نتائجه تضمين تلك السمات تضمينا راعى – إلى حد ما – جميع السمات بمستويات متباينة، إلا أن تفعيل ممارسة الأنشطة العملية في الصف الدراسي، وكذلك مراعاة ممارسة سمات الاستقصاء الأساسية الخمس في مستوياتها المختلفة يظل أمراً مهماً لم يتناوله البحث الحالي،

كما أن مستوى جودة التضمين في الكتب المقررة لا يعكس بالضرورة جودة الممارسة داخل الصف الدراسي، وبالتالي فإن الحاجة قائمة إلى التعرف على مستوى الممارسة الفعلية لهذا السمات داخل الصف الدراسي، ويمكن سد تلك الحاجة من خلال البحوث التي تتناول ملاحظة فعلية لأداء الطالب والمعلم داخل الصف الدراسي أثناء ممارسة الأنشطة المضمنة في كتب الفيزياء، وبالتالي فإن البحث الحالي يفتح المجال للباحثين لإجراء مثل هذا البحث مستقبلاً.

* * *

المراجع

- إبراهيم، عطيات. (٢٠٠٩). أثر استراتيجية التعلم التعاوني الاستقصائي في تدريس العلوم على تنمية التحصيل والتفكير الناقد لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية. **مجلة التربية العلمية، ١٢(٤)**، ٤٣–٨١.
- أحمد، أماني (٢٠٠٦). **أثر تعلم العلوم بالأنشطة العلمية الاستقصائية في فهم الطلبة للمفاهيم العلمية ومعتقداتهم الابستمولوجية واتجاهاتهم نحو العلم**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- البلوشي، سليمان؛ المقبالي، فاطمة. (٢٠٠٦). أثر التدريب على تصميم جدول الاستقصاء في تدريس العلوم على عمليات العلم والتحصيل لدى تلاميذ الصف التاسع من التعليم العام بسلطنة عمان. **مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٧**، ٤٣–٦١
- الحارثي، شريفة؛ البلوشي، أسماء. (٢٠٠٢). **الاستقصاء العلمي**. ورقة عمل تم تقديمها في ورشة عمل المختصين التربويين في العلوم والرياضيات للدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج المنعقد في مسقط خلال الفترة ١٢–٢٠٠٢/١٠/١٦م
- السعدني،عبدالرحمن محمد.(٢٠٠٦).التربية العلمية الاستقصائية:محتوى الكتاب المدرسي وممارسات المعلم التدريسية.**مجلة كلية التربية–جامعة طنطا–مصر**، (٣٥)، ١٣٠–١٨٧.
- الشايع، فهد؛ والعقيل، محمد (أغسطس، ٢٠٠٦). **مدى تحقق معايير المحتوى من رياض الأطفال إلى الصف الرابع (K- 4)بمشروع المعايير القومية للتربية العلمية الأمريكية (NSES) في محتوى كتب العلوم بالمملكة العربية السعودية**. بحث مقدم للمؤتمر العلمي العاشر للتربية العلمية: تحديات الحاضر ورؤى المستقبل، مصر، (١)، ٣٢١–٣٤٥.
- الشمراني، سعيد بن محمد. (٢٠١٢).مستوى تضمين السمات الأساسية للاستقصاء في الأنشطة العملية في كتب الفيزياء للصف الثاني الثانوي في المملكة العربية السعودية. **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**، (٣١)، ١٢٢–١٥١.

- العساف،صالح حمد.(١٤٢٧هـ).**المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**، (ط٤).الرياض:مجموعة العبيكان للنشر.
- آل محي، سعيد حسين. (٢٠١٣). **تضمين مهارات الاستقصاء في الأنشطة العملية في مقرر الكيمياء للصف الأول الثانوي وواقع ممارسة الطلبة إياها**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية – جامعة الملك سعود.
- علام،جمال سعيد. (٢٠٠٣).دراسة تحليلية لمحتوى تمارين المعمل بكتب العلوم للمرحلة الثانوية الزراعية في ضوء مهارات الاستقصاء.**دراسات في المناهج وطرق التدريس– جامعة عين شمس– مصر**،(٨٦)،١٩–٤٥.
- عبد العزيز، نجوى نور الدين. (٢٠٠٤). فاعلية وحدة مقترحة باستخدام مدخل الاكتشاف شبه الموجه على كل من عمليات العلم والتحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة العلوم لتلاميذ الصف الأول الإعدادي (المعتمدين والمستقلين) عن المجال الإدراكي. **مجلة التربية العلمية، ٧**(٤)، ١٥٧–١٩٧.
- محمد،يسري عفيفي. (١٩٩٨).مدى تناول محتوى كتب العلوم المدرسية بالمرحلة الإعدادية لعمليات الاستقصاء.**مجلة التربية العلمية–جامعة عين شمس–مصر،١(١)**،١٦٢–١٨١.

المراجع الأجنبية

- Abd-El-Khlick, F., Boujaoude, S., Duschl, R., Lederman, N., Avi Hofstein, R., Niaz, M., Treagust, D.,& Tuan, H. (2004). Inquiry in science education: International perspectives. International Journal of Science Education, 88(3), 397-419.
- Beaton, A., Martin, M., Mullis, I., Gonzales, E., Smith, T.,& Kelly, D. (1996). Science achievement in the middle school years: IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS). Boston College, MA: Chestnut Hill.
- Bruck, L.,Bretz, S.,& Towns, M. (2009). A rubric to guide curriculum development of undergraduate chemistry laboratory: Focus on inquiry. in

M. Gupta-Bhowon et al. (Eds.) Chemistry Education in the ICT Age, Springer 75-83.

- Flick, L. & Lederman, N. (2004). Introduction. In L. Flick & N. Lederman. (Eds.) Scientific inquiry and nature of science, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht. 75-83.
- Gooding, Julia T.(2009). Comparing the perceptions of scientific inquiry between experts and Practitioners. Unpublished dissertation. Robert Morris University.
- Lederman, N & Niess, M. (2000). Problem solving and solving problems: Inquiry about inquiry. School Science & Mathematics, 100 (3), 113-116.
- Lewis, R. (2012). A Content analysis of inquiry in third grade science textbooks. Unpublished Master Thesis. Brigham Young University.
- Mitchell, T. (2007). Levels of inquiry: content analysis of the three most commonly used United States high school biology laboratory manuals.Dissertation Abstracts International, 68 (4), (AAT 3261839)
- National Research Council (NRC). (1996). National science education standards. Washington, DC: National Academy Press.
- National Research Council (NRC). (2000). Inquiry and the national science education standards: A guide for teaching and learning. Washington, DC: National Academy Press.
- Schwab, J. (1962). The teaching of science as inquiry. In: Schwab, J. and Brandwein P. (Eds). The teaching of science. Harvard University Press, Cambridge, MA.

* * *

Zerayyeah fi Dhawe' maharaat Al-Esteqsaa'. Derasaat fi Al-Manahej wa Toroq Al-Tadrees, Ain Shams University, Egypt, (86), pp. 19-45.

11. Abdulaziz, Najwa Nour Eddin. (2004). Faelleyah Muqtaraha bi Estekhdaam Madkhal Al-Ekteshaaf Shebeh Al-Mowajjah ala kol min Amaleyyat al-Elm wa Al-tahseel Al-Deraasy wa Al-Ettejah nahwa madat Al-Uloom li Talameeth Al-Ssaf Al-Awal Al-E'dady (Al-Muatamadeen wa Al-Mustaqlleen) a'n Al-Majal Al-Edraaky. Majalat Al-Tarbeyah Al-Elmeyah, Vol. 4, No. 4, pp. 157-197.
12. Mohammed, Yusry Afeefy. (1998). Mada Tanawol Mohtawa Kotob Al-Uloom Al-Madraseyyah bi Al-Marhalah Al-E'dadeyah li Amaleyyat Al-Esteqsaa', majalat Al-Tarbeyah Al-Elmeyah, Ain Shams University, Vol. 1, No. 1, pp. 162-181.

* * *

Muallem Al-Tadreeseyyah. Majallet Kelleyat Al-Tarbeyah, Tanta University, Egypt, Vol 35, pp. 130-187.

6. Al-Shaey’, Fahad and Al-Aqeel, Mohammed. (August, 2006). Mada Tahqeeq Maaeer Al-Muhtawa min Riyadh Al-Atfaal ela Al-Ssaf Al-Rabe’. (K – 4) bi Mashroo’ Al-Maaeer Al-Qawmeeyyah lil Tarbeyah Al-Elmeyyah Al-Amreekeyah (NSES) fi Mohtawa Kotob Al-Uloom bi Al-Mamlakah Al-Arabeyah Al-Saudeyyah. A research paper submitted to the 10th Scientific Conference on the Scientific Education: Tahadeyaat Al-Hadher wa Ro’a Al-Mustaqbel, Egypt (1), pp. 321-345.
7. Al-Shamraany, Saeed Ibn Mohammed. (2012). Mustawa Tadmeen Al-Semaat Al-Asaseyyah lil Al-Esteqsaa’ fi Al-Anshetah Al-Elmeyyah fi Kotob Al-Feezeya’ lil Al-Ssaf Al-Thany Al-Thanawy fi Al-Mamlakah Al-Arabeyah Al-Saudeyah, International Journal for Educational Research, (31), pp. 122-151.
8. Al-Assaf, Saleh Ahmad. (1427 AH). Al-Madkhal ela Al-Baheth fi Al-Uloom Al-Solookeyah, 4th Edition, Riyadh, Obeikan Publishing Group.
9. Aal Mahee, Saeed Hussein. (2013). Tadhmeen Maharaat Al-Estesqaa’ fi al-Anshetah Al-Elmeyah fi Muqarrar Al-Kemeya’ lil Saf Al-Awal Al-Thanawy wa Waqe’ Mumarasat Al-talabah Eyyaha, Unpublished Master Degree Dissertation, Faculty og Education, King Saud University.
10. Allam, Jamal Saeed. (2003). Derasah Tahleeleyah li Mohtawa Tamareen Al-Ma’mal bi Kotob Al-Uloom lil Marhalah Al-Thanaweyyah Al-

List of References:

1. Ibraheem, Ateyyat. (2009). Athar Estratejeyyat Al-Ta'allom Al-Ta'awony Al-Esteqsa'y fi Tadrees Al-Uloom ala Tanmeyat Al-Tahseel wa Al-Tafkeer Al-Naqed lada Telmeethat Al-Ssaf Al-Thany Al-Mutawasset bi Al-Mamlakah Al-Arabeyyah Al-Saudeyyah, Majallet Al-Tarbeyah Al-Elmeyyah, Vol. 12, No. 4, pp. 43-81.
2. Ahmad, Amany. (2006). Athar Ta'allum Al-Uloom bi Al-Anshetah Al-Elmeyyah Al-Esteqsaaeyyah fi Fahem Al-Talabah lil Mafaaheem Al-Elmeyyah wa Mu'taqadatehem Al-Epestemologeyyah wa Ettejahatehem nahwa Al-Elm. Unpublished PhD Thesis, Amman Arab University for Postgraduate Studies, Amman, Jordan.
3. Al-Balushy, Suleiman and Al-Muqbaly, Fatemah. (2006). Athar Al-Tadreeb ala Tasmeem Jadwal Al-Esteqsaa' fi Tadrees Al-Uloom ala Amaleyyat Al-Elm wa Al-Tahseel lada Talameeth Al-Ssaf Al-Tase' min Al-Ta'leem Al-Aam bi Saltanat Oman, Majallat Al-Uloom Al-Tarbaweyyah wa Al-Nafseyyah, Vol. 7, pp. 43-61.
4. Al-Harthy, Shareefah and Al-balooshy, Asmaa'. (2002). Al-Esteqsaa' Al-Elmy: Waraqat Amal Tamma Taqdeemoha fi Warshat Amal Al-Mukhtasseen Al-tarbaweyyen fi Al-Uloom wa Al-Reyadheyyat lil Al-Duwal Al-Adhaa' bi Maktab Al-Tarbeyah Al-Araby li Duwal Al-Khaleej Al-Munaqed fi Masqat in 12-16-10-2002.
5. Al-Sa'dany, Abdulrahman Mohammed. (2006). Al-Tarbeyah Al-Elmeyah Al-Esteqsaeyyah: Mohtawa Al-Ketab Al-Madrasy wa Momarasaat Al-

The Level of the Inclusion of the Essential Features of Scientific Inquiry in Saudi High School Physics Textbook Activities

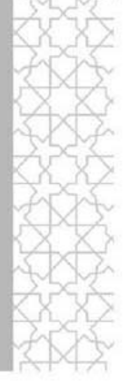
Sheikh Abdulrahman Ibn Thenayyan Al-Obeikan Research Chair for the Development of Teaching Science & Mathematics in King Saudi University, Kingdom of Saudi Arabia

Dr. Saeed Ibn Muhammad Al-Shamrany, Professor Fahd Ibn Suleiman Al-Shayei, Abdulaziz Ibn Hamad Al-olah, Abdah Nuamaan Al-Mufti

Associate Professor of Curricula and Scientific Education, Department of Curricula and Teaching Methodologies, Faculty of Education, King Saudi University

Abstract:

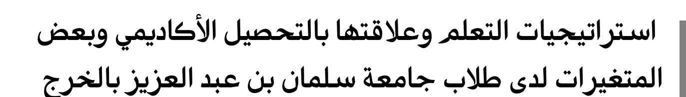
This paper aimed to identify the inclusion of the essential features of scientific inquiry in the tenth and twelfth grade physics textbook activities and comparing the results with the results of the eleventh grade activity analysis revealed by Alshamrani (2012). Content analysis was used through the use of the analysis protocol developed by Alshamrani based on the rubric of the essential features (NRC, 2000). The population and sample consist of all activities in all high school physics textbooks (132 activities). The results indicated that most activities focus on three features "posing scientifically oriented questions", "giving priority to evidence in responding to questions", and "formulating explanation from evidence". These three features included in all activities and 88% in the tenth grade textbooks; and all activities and 87% in the twelfth grade textbooks. Moreover, the results revealed that the activities do not focus on the rest of the features. Furthermore, the results indicated unbalanced inclusion in the levels of the essential features; some features are included in their lower levels whereas some others included in their higher levels. In addition, the results revealed significant differences in the inclusion of “connecting explanations to scientific knowledge” in favor of the eleventh grade. The results also revealed significant differences in the level of the inclusion for the second level in favor of the eleventh grade and for the fourth level in favor of the tenth grade.



استراتيجيات التعلم وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي وبعض المتغيرات لدى طلاب جامعة سلمان بن عبد العزيز بالخرج

د. محمد فرحان القضاة
قسم علم النفس - كلية التربية
جامعة الملك سعود





استراتيجيات التعلم وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي وبعض المتغيرات لدى طلاب جامعة سلمان بن عبد العزيز بالخرج

د. محمد فرحان القضاة
قسم علم النفس – كلية التربية
جامعة الملك سعود

ملخص البحث:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى امتلاك طلاب جامعة سلمان بن عبد العزيز بالخرج لاستراتيجيات التعلم، والتعرف فيما إذا كانت استراتيجياتهم تختلف باختلاف نوع التخصص والمستوى الدراسي، ومعرفة العلاقة بين استراتيجيات التعلم ومستوى التحصيل الأكاديمي لديهم.

وقد تكونت عينة الدراسة من (١٣٠) طالباً تم توزيعهم حسب متغيرات الدراسة، وطبق عليهم مقياس استراتيجيات التعلم من تطوير الباحث ،وتم التأكد من مؤشرات الصدق والثبات للمقياس، وكشفت النتائج إلى أن مستوى امتلاك أفراد العينة لاستراتيجيات التعلم كان متوسطاً. كما كشفت النتائج عن الاستراتيجيات الأكثر شيوعاً والاستراتيجيات الأقل شيوعاً والتي يستخدمها الطلاب في دراستهم، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلم تعزى إلى متغيرات نوع التخصص والمستوى الدراسي أو التفاعل بينهما، وكذلك الحال لم تظهر وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى امتلاك الطلاب لاستراتيجيات التعلم وبين معدلاتهم التراكمية ،وخرجت الدراسة بعدة توصيات.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التعلم ، التحصيل الأكاديمي ،طلاب جامعة سلمان .



المقدمة

تؤكد المدرسة المعرفية في التعلم أن التعلم ليس عملية اكتساب للمعلومات، بل هي عملية فاعلة يبني فيها المتعلم المعلومة والمهارة، مما ينعكس إيجاباً على أدائه الأكاديمي والدراسي، وقد تزايد الاهتمام باستراتيجيات التعلم لدى الطلبة منذ فترات طويلة وخاصة لدى طلاب الجامعة، لما لهذا الموضوع من أثر كبير على التحصيل الدراسي، وكما أن فلسفة التعليم الجامعي تقوم على افتراض أن الطلبة مسلحون بالمهارات الدراسية واستراتيجيات التعلم اللازمة لهم خاصة وأنم يلتحقون في الجامعة التي تمكنهم من اكتساب المعلومات والمهارات المتطلبة في حياتهم الجامعية والعادية، وتؤهلهم لإكمال دراستهم العليا؛ فمفهوم التعليم الجامعي يتضمن تطوير قدرات التفكير العليا للطالب، والتفكير بكافة أنواعه والتأمل الذاتي، والانخراط في الاستقصاء الموضوعي، وإن ما يميز طبيعة الدراسة الأكاديمية في هذه المرحلة أن تكون ذاتية التوجيه والاستقلالية، لذا فإن امتلاك طلبة هذه المرحلة لاستراتيجيات التعلم العميقة التي تؤهلهم للقيام بما هو مطلوب منهم أمر في غاية الأهمية بالنسبة لهم. (القضاة والترتوري،٢٠٠٧).

ويبدو أن استراتيجيات التعلم يمكن أن تطور ذاتياً نتيجة للتقدم بالعمر، رغم أن العديد من الدراسات أشارت إلى دور المدرسة أولاً ثم الجامعة في تطوير هذه الاستراتيجيات وإكسابها للطلبة إذا أريد لهم أن يكونوا متعلمين مستقلين وناجحين (الحموري، ٢٠٠٢).

ونظراً لأن عملية التعلم من العمليات المعقدة التي تتطلب إدراك المتعلم للمهارات اللازمة لتحقيق النجاح فيها، لذا تزايد الاهتمام بعادات الاستذكار، واستراتيجيات التعلم، ولا سيما لدى طلبة المرحلة الجامعية، لكونهم الأكثر حاجة لامتلاك هذه المهارات في ضوء تفعيل دور المتعلم في عملية التعلم من جهة، وازدياد تعقد المهمات التعليمية مع تقدم المراحل الدراسية من جهة أخرى. (الوهر وبطرس، ١٩٩٩). ونظراً لأهمية

استراتيجيات التعلم وطرق المذاكرة السليمة في تحسين مستوى التحصيل الأكاديمي، فقد قامت بعض الجامعات في تنمية هذه الاستراتيجيات لدى طلبتها، من خلال عقد اللقاءات والدورات التدريبية وورش العمل حول هذه الاستراتيجيات، ولجأت بعضها في تدريس مساق أو أكثر يتضمن التدريب على هذه الاستراتيجيات (Danchise, 1985). ومن الأمثلة على ذلك ما قامت به وينستين واندرود (Weinstein & Underwood, 1985) في جامعة تكساس على تطوير أحد المقررات، والتي تهدف إلى تدريب وتعليم الطلبة على استراتيجيات التعلم الرئيسية مثل: استراتيجيات التخطيط، أخذ الملاحظات، التسميع، تنظيم الوقت، طرق المذاكرة، بيئة التعلم.

وقد بينت العجمي (٢٠٠٣) أن أهم محددات التعلم الأصيل استخدام استراتيجيات التعلم الفعال التي تحقق الابتكارية أكثر من أساليب استدعاء المتعلم لما تعلمه، كم وحدد روجرز (Roger, 1997) ثلاث عوامل تؤثر في عملية التعلم هي: طبيعة المادة التعليمية، وطريقة عرضها، واستراتيجيات التعلم ومهاراته، كما أشار الضامن وسليمان (٢٠٠٣) أن التعلم الجيد يتطلب مهارات يجب على الطلبة إتقانها، من أهمها جمع المعلومات والأفكار الجديدة في القراءة والاستماع، وأخذ الملاحظات وربطها بالتعلم السابق، والقدرة على استرجاعها وتوظيفها في مواقف التعلم المختلفة.

وقد رأى بعض الباحثين أن الطلبة الذين يمتلكون استراتيجيات تعلم عالية لا بد أن يكون تحصيلهم عالياً. كما أن مفاهيم أخرى متداخلة مع استراتيجيات التعلم مثل استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والمهارات الدراسية وأساليب التعلم لها نفس الأهمية في التحصيل الدراسي (الجراح، ٢٠١٠؛ جديد ومنصور، ٢٠١٠، عليمات، ٢٠١١؛ المصري، ٢٠٠٩؛ الوهر وبطرس، ١٩٩٩؛ العجمي، ٢٠٠٣).

كما يفترض الباحث أنه يمكن أن يكون لنوع التخصص (علمي أو أدبي) والمستوى الدراسي أثراً في استراتيجيات التعلم الذي يستخدمها الطلبة، خاصة أنه كما هو معروف أن هناك اختلاف في طبيعة المقررات بين التخصصات الأدبية والعلمية، وكذلك قد

يكون للمستوى الدراسي أثراً في استخدام استراتيجيات التعلم. وهذا ما أشارت إليه بعض الدراسات مثل دراسة الخليفي (٢٠٠٠) في مجال متغير التخصص، ودراسة الجراح (٢٠١٠) والتي توصلت إلى وجود فروق في المستوى الدراسي ولصالح المستوى الأعلى، في حين لم تشر بعض الدراسات إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجيات التعلم تبعاً لمتغير التخصص أو السنة الدراسية مثل دراسة باعباد ومرعي (١٩٩٦).

من خلال ما سبق يتبين أن استراتيجيات التعلم تعد من المهارات الضرورية للدراسة الناجحة لطلبة المرحلة الجامعية والتي حظيت باهتمام الباحثين وإجراء دراسات عليها في معظم دول العالم والتي تتضمن معرفة المتعلم بعمليات تعلمه، واختيار استراتيجيات دراسية تتناسب مع المهمات الدراسية المختلفة، ومراقبة مدى نجاحه في استخدام تلك الاستراتيجيات، ولذا جاءت هذه الدراسة بهدف الكشف عن استراتيجيات التعلم التي يستخدمها طلاب جامعة سلمان بالخرج بدراستهم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ومتغيري نوع التخصص والمستوى الدراسي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن موضوع استراتيجيات التعلم من المواضيع المهمة على المستوى الجامعي، لما لها من دور كبير في مساعدة الطلبة على التعامل مع المواد الدراسية، و لما لها من أثر في تنمية مستوى الدافعية والتحصيل الدراسي كما تشير إلى ذلك معظم الدراسات، ومن خلال عمل الباحث كعضو هيئة تدريس في الجامعات السعودية منذ سنوات مضت، واحتكاكه بالطلبة، وملاحظته وجود ضعف في بعض الاستراتيجيات التي يستخدمونها في الدراسة وفي التعلم، ووجود فروق فردية بينهم في هذه الاستراتيجيات، بالإضافة إلى الشكوى والتذمر من قبل عدد كبير من أعضاء هيئة التدريس في جامعة سلمان بالخرج من استخدام الطلبة واعتمادهم على أسلوب الحفظ الصم واعتمادهم على استراتيجيات تعلم سطحية بدراستهم، بالإضافة إلى شيوع النمط التقليدي في التدريس

عند عدد لا بأس فيه من أعضاء هيئة التدريس، وخاصة أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون التخصصات العلمية والذين لا يوجد لديهم خلفية تربوية، وإعداد تربوي وأثر كل ذلك في تدني مستوى الدافعية والتحصيل الدراسي وعزوف الطلبة عن الدراسة، جاءت هذه الدراسة للكشف عن استراتيجيات التعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة سلمان بمدينة الخرج.

وبالتحديد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١– ما مستوى امتلاك طلاب جامعة سلمان بالخرج لاستراتيجيات التعلم؟

٢– ما الاستراتيجيات التي يستخدمها طلاب جامعة سلمان في دراستهم مرتبة حسب الأهمية؟

٣– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طلاب جامعة سلمان على مقياس استراتيجيات التعلم تعزى إلى نوع التخصص للطالب ومستواه الدراسي والتفاعل بينهما ؟

٤– هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم التي يستخدمها طلاب جامعة سلمان بالخرج ومستواهم التحصيلي الأكاديمي ؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالة إلى الكشف عن مستوى امتلاك طلاب جامعة سلمان بالخرج لاستراتيجيات التعلم، والتعرف فيما إذا كانت الاستراتيجيات تختلف باختلاف المستوى الدراسي ونوع التخصص أو التفاعل بينهما، والتعرف على العلاقة بين استراتيجيات التعلم التي يستخدمها طلاب جامعة سلمان بالخرج ومستواهم التحصيلي الأكاديمي.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة الحالية في جانبين هما :

أولا: الأهمية النظرية:

– تبرز أهمية هذه الدراسة بما ستضيفه إلى المعرفة في مجال استراتيجيات التعلم وبمقدار ما يستفاد من تطبيقاتها التربوية، وذلك من خلال التعرف على مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم لدى طلاب جامعة سلمان بالخرج، وفيما إذا كان هناك أثر لمتغيري المستوى الدراسي ونوع التخصص، إضافة إلى تزويدنا بمعرفة العلاقة ما بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي. – تتجلى أهمية الدراسة من ناحية نظرية أيضا من أهمية هذه الاستراتيجيات في ضوء التطورات المعلوماتية والثورة المعرفية التي يشهدها العالم هذا اليوم، إذ يطلب من الفرد أن يعرف كيف يتعلم، وأن يمتلك ذخيرة متنوعة من الاستراتيجيات التي تسهل تعلمه .

ثانيا: الأهمية التطبيقية:

– يمكن أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة أساتذة الجامعات والمعنيين بالعملية التربوية ككل وذلك بالعمل على تطوير وتنمية مستوى استراتيجيات التعلم لدى الطلبة من خلال تصميم البرامج التدريبية، أو عقد دورات تدريبية للطلبة والتي من شأنها الارتقاء بمستوى امتلاكهم للاستراتيجيات العميقة والفعالة، الأمر الذي سينعكس إيجاباً على مستوى دافعيتهم وعلى تحصيلهم الأكاديمي.

– كما تبرز أهمية للدراسة الحالية من خلال تعرف أعضاء هيئة التدريس على الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب مما يساعدهم في تطوير استراتيجياتهم وأساليبهم التعليمية، وتصميم الخطط الدراسية للمقررات التي يدرسونها بشكل أفضل تتناسب مع أسلوب الطالب ودافعيته.

– يمكن أن يستفاد أيضاً من أداة القياس التي طورها الباحث في هذه الدراسة لتطبيقها على طلبة الجامعات في دراسات أخرى مستقبلية، كما يمكن استخدامها في الكشف عن جوانب القصور في هذه الاستراتيجيات لدى الطلبة، وبالتالي تضمين هذه الاستراتيجيات في البرامج الإرشادية والعلاجية لهم.

تعريف مصطلحات الدراسة:

ورد في هذه الدراسة المصطلحات التي تعرف على النحو التالي:

استراتيجيات التعلم: هي الأعمال التي يقوم بها الطالب وطريقة تفكيره وفعله عندما يخطط وينفذ ويقيم أداءه على العمل ونواتج ذلك العمل (الضامن، ٢٠٠٦).ويعرفها الزغول (٢٠٠٦) بمجموعة السلوكيات المعرفية المتنوعة التي يستخدمها الفرد أثناء الدراسة، والتي تعمل على تسهيل اكتساب المعرفة وتنظيمها والاحتفاظ بها واستدعائها عند الحاجة .

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها مجموعة من السلوكيات المعرفية المتنوعة التي يقوم بها متعلم أو أكثر لتحقيق هدف تعليمي، أو أكثر بمتعة حسب ما تمثله درجات الطلاب الكلية على مقياس استراتيجيات التعلم المطور من قبل الباحث والمستخدم لأغراض الدراسة الحالية .

التحصيل الأكاديمي: هو معدل الطالب التراكمي في جميع مقرراته الدراسية التي درسها في جامعة سلمان بالخرج، والمسجل في ملف الطالب في دائرة القبول والتسجيل في الجامعة، في الفصل الأول للعام الدراسي (١٤٣٣/١٤٣٤) عند الإجابة على أداة الدراسة.

حدود الدراسة:

نتائج البحث تتحدد ضمن الحدود التالية:

حدود موضوعية: تتحدد الدراسة الحالية بموضوع الدراسة والمتمثل في الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات، كما تتحدد نتائج الدراسة بالمقياس الذي استخدمه الباحث في الدراسة والمطور من قبله، وما تمتع من دلالات صدق وثبات، ومدى صلاحيته في قياس ما أعده لقياسه، وبطريقة اختيار العينة ومدى تمثيلها لمجتمع الدراسة.

حدود بشرية مكانية : طلاب جامعة سلمان بن عبد العزيز بمحافظة الخرج .

حدود زمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٣٣-١٤٣٤هـ.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولا: الإطار النظري :

تشير استراتيجيات التعلم إلى السلوكيات والأفكار التي يستخدمها المتعلم أثناء عملية التعلم، ويقترح دنن (Dunn, 1995) نوعين من استراتيجيات التعلم هما: الإستراتيجية المتمثلة بالعمق، والأخرى المتمثلة بالسطحية؛ فالطالب الذي يستخدم الإستراتيجية الأولى يتميز بدراسته لساعات أطول، ويأخذ التفصيلات من خلال الاستفادة من الملاحظات داخل الفصل، ويحل الواجبات والتمارين، ويشارك في الأنشطة الصفية، وتكون دراسته منظمة وليس فقط يوم الاختبار، والتنظيم الجيد، والقدرة على استدعاء المعلومات، أما أصحاب الإستراتيجية السطحية فإنهم يميلون نحو حفظ الحقائق (البصم)، وجمع بعض الأجزاء من المعلومات، وتتركز اهتمامات الطالب في الحصول على درجات عالية دون أن يتقن المادة التي يدرسها. وفي هذا الصدد لا بد من الإشارة إلى أن الأسلوب السطحي والمعمق ليست سمات شخصية، ولكنها انعكاس لبيئة التعلم، فالتعلم الجيد يدعم الأسلوب المعمق والعكس صحيح، وهناك استراتيجية في التعلم غير موجهة، إذ يرى فيرمنت (Vermunt, 1998)) أن الطلبة الذين يستخدمون هذه الاستراتيجية يواجهون صعوبات في كمية المعلومات التي عليهم أن يقرؤونها، كما يصعب عليهم التمييز بين ما هو مهم وما هو غير مهم.

وللتمييز بين أسلوب التعلم Learning Style واستراتيجيات التعلم، يمكن القول أن الأسلوب موجود بينما الاستراتيجية متعلمة تتكيف مع الواقع الذي لا يحققه أسلوب التعلم المستخدم، أي أن استراتيجيات التعلم هي إجراءات يقوم بها الفرد ليسهل أداؤه على التعلم، وتختلف هذه الاستراتيجيات باختلاف طبيعة العمل المراد القيام به، فالاستراتيجيات المختلفة تتطور حسب تطور الأعمال المختلفة (الضامن، ٢٠٠٦).

وقد بين بقز (Biggs,1995) أن الاسلوب العميق في الدراسة لدى الطلبة يتمثل في جوانب متعددة أهمها مستوى عال من النشاط لدى المتعلم والتفاعل ما بين الطالب والآخرين، وتوفر قاعدة معرفية منظمة لديه. ويرى لو (Loo, 2004) أن التعلم هو ظاهرة تتأثر ببيئة التعلم أكثر منها من شخصية المتعلم، فعلى سبيل المثال يمكن أن يستخدم الطالب نفسه الأسلوب المعمق في دراسته في العلوم الإنسانية لأنها تتطلب ذلك، وقد يستخدم الأسلوب السطحي في الرياضيات لحفظ الحقائق والمعادلات، ويعتقد أن الذي يدفع الطلبة نحو هذا الأسلوب هو كبر حجم المقرر في المنهاج، وقلة الفرص لممارسة الأسلوب العميق، وأشار أن كلا الأسلوبين السطحي أو العميق لا يمثل الذكاء أو الشخصية، وإنما يمثل العلاقة بين الطالب وبين ما يريد تعلمه، وتوصي الدراسات بتبني العمل الجماعي وحل المشكلات والتعلم الفعال، والتعلم التعاوني إذا تم استخدام الأسلوب العميق.

وقد أشارت معظم الدراسات السابقة من قبل ربع قرن إلى أن المدرسين يمارسون عدة نظريات في التعلم والتعليم، فمثلاً بعض المدرسين يعتقد أن عليه أن يغطي موضوعات المقرر بانتظام ويقدم المحتوى إلى الطلبة، وإن الفشل في عملية التغطية سببه الطالب نفسه، فمثل هؤلاء المدرسين هم من دعاة الأسلوب السطحي في التعلم، في حين أن مدرسين آخرين يسعون إلى مساعدة الطلبة على الفهم وعلى تغيير وتعديل المفاهيم، وبالتالي يركزون على ما يقوم به الطلبة من أنشطة، وهؤلاء يعتبرون الفشل في التعلم يمكن أن يرجع إلى الطريقة التي خطط ونفذ بها المقرر، فمثل هؤلاء المدرسين يعدون الطالب محور العملية الدراسية، وبالتالي فهم من دعاة تشجيع أساليب التعلم العميقة. (الضامن، ٢٠٠٦).

ومن هنا فإن الاستراتيجية تشير إلى مجموعة من الفعاليات والنشاطات التي يفضلها الناس في حل مشكلاتهم، بينما الأسلوب يشير إلى معلومات روتينية يمكن اعتبارها سمات شخصية (Morray, 1994) وفي هذا الصدد أيضا يشير هوكسيما

(Hoeksema, 1995) أن أسلوب التعلم أوسع من استراتيجيات التعلم لأنه من وجهة نظره أن أسلوب التعلم يتضمن استراتيجيات متنوعة، بالإضافة إلى العوامل الشخصية والمتعلقة بالدافعية أيضا، ويرى سادلر سميث وتاسنج (Sadler- smith& Tsang, 1998) أنه من الصعوبة بمكان أن يغير الأفراد أسلوبهم في التعلم، ولكن هم قادرون على أن يطوروا في استراتيجياتهم كي يصبحوا أكثر فاعلية في المواقف التعليمية، وإن الأداء في التعلم مرتبط باستراتيجيات التعلم وفي العملية التعليمة والفروق الفردية، وإن نواتج التعلم هي انعكاس للنجاح أو الفشل في تشكيل تلك الاستراتيجيات، بالإضافة إلى أن مستوى التحصيل والفهم واكتساب المعرفة وتطوير المهارات هي أيضا انعكاس لاستراتيجيات التعلم.

وهناك بعض الباحثين يربط بين التعلم الذاتي واستراتيجيات التعلم وأكثر المتعلمين فعالية هم الذين يعتمدون على القراءة الذاتية، أو ما يطلق عليه التعلم المنظم ذاتياً، والمقصود به هو تسخير الأفكار والمشاعر والسلوك لتحقيق الأهداف الأكاديمية، وهذا النوع من التعلم يتضمن استراتيجيات معرفية يتوفر فيها التخطيط والتقويم بالإضافة إلى الدافعية التي تعد هي المحرك للكوامن الداخلية عند الطلبة. (الضامن، ٢٠٠٦). ويرى زمرمان (Zimmerman, 1995) أن هناك علاقة بين استخدام الاستراتيجيات الذاتية من قبل الطلبة والتحصيل الدراسي، وأشارت الدراسة إلى أن المتفوقين دراسياً يمارسون ثلاثة عشر استراتيجية من مجموع أربعة عشر.

ويمكن التمييز بين معرفة الطلبة لاستراتيجيات التعلم، واستخدام هذه الاستراتيجيات، إذ لا بد من تعلم الطلبة المعلومات عن هذه الاستراتيجيات، وكيف يضبطون وينظمون العمليات العقلية في أن واحد (Paris,1983). وبناءا على ذلك فقد أجرى دانسيريو (Dansereau,1995) دراسة طور فيها برنامجا زود فيه المتعلمين بطرق محددة لتحسين استيعابهم للمواد التعليمية وبطرق لاختبار الأفكار الرئيسية وكيفية ربط هذه الأفكار.

وقد أشار عبد الموجود (١٩٩٦) إلى أن كثير من الطلاب لا يحصلون على النتائج التي يرجونها من مطالعتهم، ليس لأنهم لا يبذلون الجهد الكاف، بل لأنهم لا يحسنون تنظيم وقتهم، أو لأنهم لا يستذكرون بطريقة جيدة، أو لأنهم لا يقرأون جيدا، أو لا يستعدون للاختبار كما يجب، لذا فالدراسة الجامعية الناجحة تحتاج بجانب القدرات الملائمة للدراسة إلى توافر عادات واستراتيجيات للدراسة قد لا يكون متاحا اكتسابها وتنميتها في مراحل التعليم قبل الجامعي، وقد يتعثر بعض الطلاب الممتازين في بداية حياتهم الجامعية بسبب قلة وعيهم بمتطلبات الدراسة الجامعية واستراتجيات التعلم.

وقد تزايد الاهتمام لدى كثير من الباحثين لدراسة الاستراتيجيات التي يتعلم بها الطلبة ولا سيما في المرحلة الجامعية لأسباب عدة منها: أن الطالب الجامعي يتحمل المسؤولية الذاتية عن تعلمه، وأن طبيعة التعلم الجامعي تفرض أعباء متعددة على الطالب، وأن انخفاض درجات بعض الطلاب على الاختبارات قد لا يرجع إلى ضعف قدرتهم أو القصور في شخصياتهم، وإنما قد يعود إلى افتقارهم لمهارات الاستذكار واستراتيجيات التعلم .(المصري، ٢٠٠٩)

ومن الأمثلة على استراتيجيات التعلم التي تم تضمينها في الدراسة الحالية في تطوير فقرات المقياس والتي وردت بعضها في بعض الدراسات السابقة والأدب النظري: الدراسة المستقلة، وتدوين الملاحظات، ووضع خطوط تحت المعلومات الرئيسية في الدرس، مهارة الانتباه والتركيز، إنهاء الواجبات في الوقت المحدد، الاستعداد للاختبارات، والتحضير للدرس قبل شرحه من قبل المدرس، وإثارة الأسئلة حول موضوع الدرس، والدراسة بصوت مرتفع، وتصحيح أخطاء الاختبار، مهارة التلخيص والتخطيط والتنظيم، واستخدام مخططات ذهنية للتعلم والتذكر، والحوار و المناقشة مع الزملاء في موضوع معين، والتركيز على التطبيقات العملية .(الضامن، ٢٠٠٦؛ المصري،

٢٠٠٩؛ عليمات، ٢٠١١؛ القضاة والترتوري، ٢٠٠٧؛ الزغول، ٢٠٠٦؛ (Weinstein & Underwood, 1985 ؛ Vermetten, 1997).

الدراسات السابقة:

سوف يعرض الباحث عدداً من الدراسات المرتبطة بمتغيرات الدراسة الحالية من الأقدم إلى الأحدث حسب تسلسلها التاريخي، فقد هدفت دراسة فوستر ونيلسون (Foster & Nelson, 1987) إلى معرفة العلاقة بين مهارات التعلم ودافعية التعلم والابتكارية لدى طلبة الجامعة، وأشارت نتائجها إلى أن هناك أربع عوامل لمهارات التعلم هي: وضع العلامات في الكتاب، وتدوين الملاحظات والبحث والمثابرة عن المعلومات، والانتباه للنقاط المهمة، كما بينت النتائج أن هناك علاقة بين مهارات التعلم والدافعية للدراسة.

وفي دراسة أخرى أجراها فطيم (١٩٨٩) والتي هدفت إلى كشف العلاقة بين عادات الاستذكار والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة البحرين، وتكونت عينة الدراسة من (٩٠) طالباً وطالبة، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين الدرجات على عادات الاستذكار والمعدلات التراكمية للطلبة.

وقام كوك (Cook, 1991) بإجراء دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين الوعي بأسلوب التعلم ومستوى التحصيل الدراسي، وتكونت العينة من (٧٨) طالباً وطالبة بكلية فلوريدا، وتم استخدام استبيان أسلوب التعلم، وبينت النتائج أن الطلاب الأكبر عمراً (٢٣) عاماً فأكثر تميزوا بتعدد أساليب التعلم، وكان تحصيلهم الدراسي أفضل، كما أصبحوا أكثر وعياً بأساليب تعلمهم من الطلاب الأصغر عمراً.

ففي دراسة أجراها خزام وعيسان (١٩٩٤) فقد هدفت إلى معرفة الاستراتيجيات التعليمية التي يوظفها الطلبة الجامعيون في دراستهم في ضوء متغيرات الجنس، والتخصص، والاندماج في الدراسة الجامعية، وتألفت عينة الدراسة من (٢٣٤) طالباً، وتم بناء مقياس للاستراتيجيات تكون من عدة أبعاد، وأشارت النتائج إلى وجود اختلاف بين

الذكور والإناث ولصالح الإناث في استراتيجيات التعلم، ولم تظهر الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً للتخصصات الدراسية العلمية والأدبية، وبين الطلبة الجدد في الجامعة والطلبة الذين هم على وشك التخرج في استراتيجيات التعلم.

وأجرى باعباد ومرعي (١٩٩٦) بحثاً حول تقييم طلبة جامعة صنعاء لاستراتيجيات التعلم لمقررات الجامعة وفق متغيرات الجنس والتخصص والسنة الدراسية، واستخدام قائمة استراتيجية التعلم المطورة في جامعة ميتشيغان، وتكونت العينة من (٢٠٦) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء، وأظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية حسب متغير الجنس ولصالح الإناث، في حين لم تظهر فروقاً في استراتيجيات التعلم تعزى إلى متغيري التخصص والسنة الدراسية .

وأما دراسة فيرمتن (Vermetten, 1997) والتي هدفت إلى التعرف على التغير والثبات في استراتيجيات التعلم لدى الطلبة في السنة الأولى والثانية في دراستهم في الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٨) طالباً وطالبة من جامعة تلبرج Tilburg في النرويج، وشملت ٩٠ طالباً من كلية الحقوق، ٢٧ طالباً من كلية الآداب، ٤٨ من كلية الاقتصاد، و ٢٣ من العلوم الاجتماعية، واستخدم في الدراسة استبيان لقياس استراتيجيات التعلم، وقد أظهرت النتائج أن الطلبة في الفصل الرابع أظهروا استراتيجية عميقة واعتماد أكثر على أنفسهم مقارنة مع الفصل الأول، وأظهر طلبة الاقتصاد والآداب تحولاً أكبر في استراتيجيات التعلم من طلبة القانون والعلوم الاجتماعية، كما أشارت النتائج إلى وجود ارتباط قوي بين استخدام استراتيجيات التعلم في الفصول السابقة واللاحقة.

كما قام البيلي (١٩٩٧) (كما ورد في حسن، ٢٠٠٦) بدراسة هدفت إلى التعرف على الفروق بين الطلاب ذوي المعدلات التحصيلية المنخفضة والمرتفعة في استراتيجيات التعلم والاستذكار، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٨) طالباً من طلاب جامعة الإمارات (العين) وتوصلت النتائج إلى وجود فروق بين الطلاب في أساليب الاستذكار، وكانت

الدافعية هي العامل الحاسم، الذي أدى إلى ظهور الفروق بين الطلاب في معدلاتهم التحصيلية.

كما أجرى بوكارتز (Boekaerts, 1997) دراسة هدفت على التعرف إلى الاستراتيجيات التي يستخدمونها في التعلم، وطبقت الدراسة على عينة من المراهقين في المدارس الثانوية في النرويج مكونة من (٢٠٠) طالباً، وأظهرت النتائج أن حوالي (٧٠%) من أفراد العينة يستخدمون الاستراتيجية السطحية في التعلم كقراءة المحتوى، وإعادة قراءته مرة ثانية، والتذكر، ولم يكترث الطلبة بالتكامل المفاهيمي، كما بينت الدراسة أن (١٧%) استخدموا أسلوباً في التعلم يخدم أغراضهم الحياتية ومشكلاتهم اليومية، وأن ١٦% منهم ذكروا أنهم استخدموا الأسلوب العميق في التفكير، وكانوا يشعرون بالسعادة لاكتشافهم معلومات جديدة.

كما أجرت شقير ومنسي (١٩٩٨) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام أسلوب النماذج في التدريس، على أساليب التعلم السطحي والعميق والمنظم، ودافعية الطالبات للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٩٢) طالبة من طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود من تخصصات دراسية مختلفة، واستخدم في الدراسة اختبار أساليب المذاكرة واستبانة لقياس الدافعية، واختبار الاتجاهات نحو طريقة التدريس، بالإضافة إلى الاختبارات التحصيلية في مقرر أسس المناهج، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة بين تفضيل طريقة معينة في الاستذكار والتخصص الدراسي، وفي طريقة الاستذكار والتحصيل الدراسي، حيث فضلت طالبات تخصص الرياضيات والعلوم الطبيعية أساليب الاستذكار المنظمة، والمتعمقة، في حين أن طالبات اللغة العربية فضلن الأسلوب المنظم فقط، وفضلت طالبات العلوم الاجتماعية الطريقة السطحية، وقد كانت الفروق في درجات التحصيل الدراسي لصالح طالبات شعبة الرياضيات والعلوم الطبيعية.

وأجرى الحليفي (٢٠٠٠) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين مهارات التعلم والدافع المعرفي، والتحصيل الدراسي على عينة مكونة من (٣٠٢) طالباً من التخصصات العلمية والأدبية بكلية التربية بجامعة قطر، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة بين التحصيل الدراسي ومهارة انتقاء الأفكار الدراسية، وطرائق العمل لعينة التخصصات العلمية، وعلاقة موجبة ودالة بين التحصيل الدراسي وانتقاء الأفكار الأساسية بالنسبة للتخصصات الأدبية، وبين التحصيل الدراسي والدافع المعرفي.

كما هدفت دراسة الطلافحة والزغول (٢٠٠٢) إلى الكشف عن أنماط التعلم السائدة لدى طلبة جامعة مؤته بالأردن وعلاقتها بالجنس والتخصص، وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق في الأنماط تعزي للجنس، في حين وجدت فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير التخصص ولصالح التخصصات الأدبية .وفي دراسة العجمي (٢٠٠٣) حول علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة بالتحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الجامعية في السعودية على عينة بلغت (٤٩٥) طالبة من كلية البنات في الإحساء، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة وموجبة بين عبارات الاستذكار والتحصيل الدراسي.

وأجرى جود دراسة (Judd, 2005) لاستقصاء العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومعتقدات الكفاءة الذاتية، وبين التحصيل الأكاديمي لدى عينة مكونة من (٦١) طالباً من الذكور في ولاية هاواي وأظهرت النتائج أن الطلبة مرتفعي التحصيل كانوا أكثر استخداماً لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من الطلبة منخفضي التحصيل، وأن التنظيم الذاتي يؤثر إيجاباً في التحصيل الأكاديمي .

وأجرى اندرتون (Anderton, 2006) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في التحصيل الأكاديمي لدى عينة مكونة من (٢٨) معلماً ومعلمة من معلمي قبل الخدمة الملتحقين في برنامج تعليم المعلم في ولاية

ألاباما، وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود لأثر استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في التحصيل الأكاديمي لدى أفراد الدراسة.

وقام الضامن (٢٠٠٦) بدراسة هدفت إلى استقصاء استراتيجيات التعلم والدافعية لدى طلبة جامعة قابوس، وتكونت عينة الدراسة من (٢٧٨) طالباً وطالبة في الكليات العلمية والإنسانية، وتم استخدام مقياسين أحدهما لقياس الاستراتيجيات والآخر لقياس الدافعية، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند الذكور والإناث في استراتيجيات التعلم والدافعية نحو الدراسة، أيضا لم يظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين الكليات العلمية والإنسانية، واتضح من النتائج أن أهم استراتيجيات التعلم التي يستخدمها الطلبة في الجامعة هي القراءة المركزة وليست السطحية، والتي تركز على حرص الطالب على الإجابة على الأسئلة وقراءته للكتب المقررة للمادة، وأهمية التحضير والاستعداد والجدية بالعمل، وربط الموضوعات مع بعضها البعض، مع الالتزام بالواجبات البيتية ووضع أسئلة والإجابة عليها.

كما أجرى الرفوع (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى تعرف الفروق في متوسطات درجات الصف الثاني الثانوي الأكاديمي (علمي– أدبي) على مقياس أساليب معالجة المعلومات، حسب الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٢) طالباً وطالبة، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث، وأن التخصص العلمي يتفوق على التخصص الأدبي في أساليب معالجة المعلومات.

كما أجرى المصري (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى تعرف مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم لدى طلبة كلية العلوم التربوية، والتعرف على الفروق في مستوى الاستراتيجيات وفقاً لمتغيري الجنس ومستوى التحصيل، وبلغ حجم العينة (٨٥) طالباً وطالبة، وتوصلت نتائج الدراسة أن مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم كان متوسطاً لدى أفراد العينة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلم وفقاً

لمستوى التحصيل (عال، متدن) على بعد استراتيجيات الدافعية للتعلم، ولصالح مستوى التحصيل العالي، ولم تظهر النتائج فروقاً بين الجنسين في استراتيجيات التعلم، كما وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين بعد الاستراتيجيات الدافعية للتعلم والتحصيل الأكاديمي، في حين لم تكن العلاقة دالة على بقية الأبعاد الأخرى.

كما قامت جديد ومنصور (٢٠١٠) بدراسة بعنوان العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٦٤) طالباً وطالبة من طلاب الصف الثاني الثانوي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط سالب دال إحصائياً بين أسلوب تعلم (المعالجة العميقة) وقلق الامتحان، وارتباط موجب دال إحصائياً بين أساليب تعلم المعالجة العميقة والسطحية، ودرجات التحصيل الدراسي.

كما أجرى الوهيبي (١٤٣١) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين استراتيجيات التعلم التي يستعملها متعلمو اللغة العربية بوصفها لغة ثانية وأساليب التعلم التي يفضلونها، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وكشفت النتائج عن استعمال جميع أفراد العينة لاستراتيجيات التعلم وفق الترتيب التالي: استراتيجيات فوق المعرفة، الاستراتيجيات الذهنية، استراتيجيات التعلم مع الآخرين، استراتيجيات إدارة العواطف، استراتيجية التذكر. كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة بين أساليب التعلم المفضلة واستراتيجيات التعلم.

وأجرى الجراح (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى طلبة الجامعة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ومعرفة فيما إذا كانت الاستراتيجيات تختلف تبعاً باختلاف جنس الطالب أو مستواه الدراسي، ومعرفة القدرة التنبؤية لمكونات التعلم المتعلم ذاتياً بالتحصيل الأكاديمي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٣١) طالباً وطالبة من

طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، وأظهرت النتائج أن امتلاك الطلبة لمهارات التعلم ذاتياً على مكون التسميع والحفظ ضمن المستوى المرتفع وباقي الأبعاد متوسطة، وأن طلبة السنة الرابعة يتفوقوا على طلبة السنتين الثانية والثالثة. وأيضاً دلت النتائج إلى أن مكون الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة ووضع الهدف والتخطيط ينبئان بالتحصيل الأكاديمي للطلبة.

وأخيرا هدفت دراسة الزحيلي (٢٠١٢) إلى تعرف استراتيجيات التعلم لدى طلبة التعليم المفتوح في قسمي رياض الأطفال ومعلم الصف بجامعة دمشق وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢١) طالبا، واستخدم الباحث مقياس استراتيجيات التعلم المعرب والمقنن من قبل زايد (٢٠٠٣)، وتألف من بعدين هما استراتيجيات التعلم الفعالة والسطحية بعدد فقرات (١١) فقرة، وكشفت النتائج عن وجود علاقة دالة إحصائيا بين استراتيجيات التعلم السطحية والفعالة ومتغير العمر لدى طلاب معلم الصف، كما وجدت فروق دالة بين استراتيجيات التعلم والتخصص الدراسي ولصالح تخصص رياض الأطفال، ولم تظهر فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي ونوع الشهادة الثانوية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق للدراسات السابقة، تناول العديد من الباحثين لدراسة مهارات التعلم واستراتيجياته، وركزت معظم الدراسات على تناول استراتيجيات التعلم بطريقة مغايرة إلى حد ما مع الاستراتيجيات التي استخدمها الباحث في دراسته. حيث يظهر أن معظم الدراسات استخدمت مفاهيم أخرى قريبة إلى موضوع الدراسة الحالي مثل المهارات الدراسية، العادات الدراسية، عادات الاستذكار، أساليب التعلم، استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، أساليب معالجة المعلومات، واتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات في تبني نفس الموضوع تماماً المحدد باستراتيجيات التعلم مثل

دراسات ـ (Vermetten, 1997; Beokeorts, 1997؛ الضامن، ٢٠٠٦؛ الزحيلي،٢٠١٢؛ المصري، ٢٠٠٩؛ باعباد ومرعي، ١٩٩٦؛ خزام وعيسان، ١٩٩٤).

كما يتضح من عرض الدراسات السابقة اهتمام معظم الدراسات بالمرحلة الجامعية، مما يؤكد على أهمية التركيز على المرحلة لدى القائمين على العملية التربوية، والتأكيد على هذه الاستراتيجيات وترسيخها لدى طلبة الجامعة. كما تناولت معظم الدراسات السابقة مع اختلاف مسمياتها العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل، ويلاحظ أن هناك تضارب في نتائج بعض الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي وإن كان معظمها أثبت وجود علاقة موجبة، إلا أن بعضاً منها أثبت عكس ذلك، وهذا أيضا ينطبق على متغير المستوى الدراسي حيث توجد قلة في الدراسات التي بحثت في الموضوع وبعضها أظهر وجود فروق ولصالح المستوى الدراسي الأعلى وبعضها لم يظهر أي فروق، وينطبق أيضا هذا على متغير التخصص، لذا فإن الدراسة الحالية تحاول استقصاء هذا الموضوع.

كما يظهر من نتائج الدراسات التي تم عرضها تناول أدوات متعددة معظمها تنقسم لأبعاد ومجالات في مهارات واستراتيجيات التعلم، وفي هذه الدراسة قام الباحث بالاستفادة من هذه الدراسات بتطوير أداة كلية تتضمن (٥٢) فقرة، تقاس بالدرجة الكلية، واتفقت هذه الطريقة في تطوير الأداة مع كلا من دراسة الضامن (٢٠٠٦) ودراسة(Vermetten, 1997) والتي تعاملتا مع الاستراتيجيات كدرجة كلية. فضلاً عن قلة الدراسات في البيئة السعودية على مستوى الجامعات – في حدود علم الباحث– التي تناولت استراتيجيات التعلم وعلاقتها بالتحصيل وبعض المتغيرات، وهذا يوضح الحاجة لدراسة مثل هذا الموضوع. وقد استفاد الباحث من عرض الدراسات السابقة في تطوير أداة الدراسة، وتفسير النتائج، كما قدمت الدراسات السابقة العربية والأجنبية للباحث فائدة كبيرة من حيث القاعدة النظرية الواسعة، كما اتفقت هذه الدراسة مع غالبية الدراسات السابقة في منهج البحث المستخدم.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدم في هذا الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي والمقارن لملاءمته لطبيعة المشكلة ومتغيراتها.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (١٣٠) طالباً من طلاب جامعة سلمان بن عبد العزيز بمدينة الخرج بعد استبعاد أربعة استبانات بسبب عدم اكتمال البيانات، وتم توزيع أفراد العينة حسب التخصصات الأدبية مثل (قانون، تربية خاصة)، والتخصصات العلمية مثل (الكيمياء، الفيزياء، الرياضيات) مع التعامل مع هذه التخصصات بشكل كلي وليس بشكل فرعي وبهذا تنقسم مستويات متغير نوع التخصص إلى مستويين (علمي، أدبي). وحسب المستويات الدراسية (سنة أولى،سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة) وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية العنقودية من الشعب المطروحة في كليات العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة سلمان بن عبد العزيز بالخرج، إذ تم اختيار ثلاث شعب من كلية العلوم، وثلاثة شعب من شعب الدراسات الإنسانية عشوائيا وذلك في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (١٤٣٣/١٤٣٤هـ) والجدول رقم (١) يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات المستوى الدراسي ونوع التخصص.

الجدول (١)

توزيع أفراد الدراسة (الطلاب) حسب متغيري المستوى الدراسي ونوع التخصص

المتغير	المستويات	التكرار	النسبة المئوية
المستوى الدراسي	أولى	١٥	١١،٥٣%
	ثانية	٣٢	٢٤،٦١%
	ثالثة	٤٠	٣٠،٧٦%
	رابعة	٤٣	٣٣،٠٧%
نوع التخصص	علمي	٥٤	٤١،٥٤%
	إنساني	٧٦	٥٨،٤٦%

أداة الدراسة:

قام الباحث بتطوير أداة الدراسة الحالية بإتباع الخطوات التالية:

١- الإطلاع على الأدب النظري الخاص باستراتيجيات ومهارات التعلم، والدراسات السابقة الخاصة بموضوع استراتيجيات التعلم مثل (الضامن، ٢٠٠٦؛ Arbor, 1989؛ باعباد ومرعي، ١٩٩٦؛ المصري، ٢٠٠٩؛ مصطفى، ١٩٩٥؛ الزحيلي، ٢٠١٢؛ جراالينسكي، ٢٠٠٣)

٢- تم صياغة الفقرات في ضوء الدراسات السابقة والأدب النظري حيث صاغ الباحث (٥٧) فقرة موزعة على المقياس الكلي مستندا في ذلك إلى بعض الدراسات التي تعاملت مع استراتيجيات التعلم كدرجة كلية دون توزيعها على أبعاد مثل دراسة الضامن (٢٠٠٦) ودراسة(Vermetten, 1997) .

٣- تم عرض الأداة في صورتها الأولية على عشرة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود، وجامعة الإمام، والجامعة الأردنية ممن يحملون درجة أستاذ مشارك وأستاذ في تخصصات علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، والمناهج وطرق التدريس، وقد أجرى بعض التعديلات على صياغة بعض العبارات، وحذفت ثلاثة فقرات من فقرات الأداة ككل بعد أن أخذ الباحث بموافقة ٨٠٪ كمعيار لاتفاق المحكمين على فقرات المقياس، لتصبح عدد فقرات الأداة في صورتها قبل النهائية (٥٤) فقرة، والفقرات التي أتفق المحكمون على حذفها بسبب ضعف انتمائها للمقياس الكلي أو غموضها هي: " غالبا ما أشكك في الأشياء التي أسمع أو أقرأ ها في هذا المقرر، وذلك بقصد التأكد من أنها مقنعة "، وفقرة " الدراسة عندي مسألة صدفة تعتمد اعتمادا كليا على مزاجي وفراغي وفقرة " أحاول أن أفكر من خلال الموضوع، وأن أحدد ما يفترض أن أتعلم فيه بدل مجرد قراءته مرة ثانية عند الدراسة للمقرر " .

٤- التحقق من صدق وثبات مقياس استراتيجيات التعلم، وذلك بإتباع الخطوات التالية:

أ) صدق المقياس: بالإضافة إلى صدق المحكمين، جرى التحقق من صدق الأداة وذلك بتطبيق مقياس استراتيجيات التعلم في صورته الأولية بعد حذف الثلاث فقرات التي أجمع عليها المحكمين على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة قوامها (٤٠) طالباً، وأجري صدق البناء للمقياس وذلك بحساب معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس وقد تراوحت معاملات الارتباط بينهما (٠,٣٧-٠,٧٩) وجمعيها دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) ما عدا فقرتين تم حذفهما باعتبار أن معامل ارتباطهما ضعيف ولم يحققا الدلالة الاحصائية هما " أراقب عملية الفهم أثناء الدراسة، وإذا شعرت أنني لم أفهم نقطة معينة فإنني أعود إليها فورا "، " تتم دراستي بصورة عشوائية وغير مخططة ولا يدفعني إليها سوى المحاضرات المقبلة "، وبذلك تكون المقياس في صورته النهائية بعد حذف الفقرات من (٥٢) فقرة. (أنظر ملحق أداة الدراسة).

ب) ثبات المقياس: جرى التحقق من ثبات الأداة وذلك بتطبيق مقياس استراتيجيات التعلم على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة قوامها (٤٠) طالباً وهي نفس عينة الصدق، وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني بعد مضي أسبوعين، وقد وجد أن معامل الاستقرار يساوي (٠,٨٥)، كما تم حساب معامل الاتساق الداخلي لمقياس استراتيجيات التعلم باستخدام معادلة (كرونباخ- ألفا) وبلغ معامل الثبات الكلي (٠,٨٣) التي تؤكد جميعها على تمتع الأداة بدلالات ثبات جيدة لأعراض الدراسة الحالية.

تصحيح مقياس استراتيجيات التعلم:

تم تصميم الأداة وفق سلم ليكرت الخماسي، وصححت استجابات الطلاب على فقرات المقياس بعد ترجمة سلم الإجابة اللفظي إلى سلم رقمي، وذلك بإعطاء (٥) تنطبق دائماً، و (٤) غالباً، و (٣) أحيانا، و (٢) نادرا، و (١) لا إطلاقاً. ذلك في حالة الفقرات الإيجابية، أما في حالة الفقرات السلبية فيكون الوزن معكوساً، وبذلك تنحصر الدرجات على مقياس استراتيجيات التعلم المكون من (٥٢) فقرة من (٥٢-٢٦٠)، ولتحديد

مستوى امتلاك أفراد العينة لاستراتيجيات التعلم سوف يتم تحويل متوسطات أفراد العينة على المقياس إلى متوسطات مئوية على الأداة ككل، في ضوء معيار لمستوى الاتقان الذي حدده الباحث هنا بـ (٨٠%) بناء على اقتراح المحكمين،كما استند الباحث إلى بعض الدراسات التي استخدمت هذا المحك منها: (دراسة المصري، ٢٠٠٩، باعباد ومرعي، ١٩٩٦).

إجراءات الدراسة:

بعد التحقق من دلالات صدق الأداة وثباتها، قام الباحث بمساعدة بعض الزملاء بتوزيع المقياس على الطلبة المسجلين في بعض المقررات في جامعة سلمان بن عبد العزيز بمدينة الخرج لمرحلة البكالوريوس،، وقد قدر معدل الزمن الذي قضاه الطلبة في الاستجابة على المقياس ب (١٥) دقيقة، كما أكد الباحث على سرية البيانات التي سيحصل عيها الطالب، وأن استخدامها سيكون لأغراض علمية فقط، وتمت الإجابة على بعض استفسارات الطلبة البسيطة خاصة فيما يتعلق بالمعلومات الأولية، وفي النهاية شكر الطلاب على تعاونهم، وتم جمع الاستبانات وكانت نسبة المسترجع منها فعليا (٩٧%)، بعد استبعاد أربعة استمارات بسبب عدم اكتمال بعض البيانات فيها، وبعد ذلك فرغت البيانات وأدخلت جهاز الحاسوب وتم تحليل البيانات حسب برنامج التحليل الإحصائي spss.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة على السؤال الأول والثاني تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، أما للإجابة على السؤال الثالث فقد تم استخدام تحليل التباين الثنائي، وللإجابة على السؤال الرابع تم استخدام معامل الارتباط (بيرسون).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى امتلاك طلاب جامعة سلمان بالخرج لاستراتيجيات التعلم؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد العينة على مقياس استراتيجيات التعلم، حيث بلغ المتوسط الحسابي (١٧١,٣٤) من مجموع درجات المقياس ككل (٢٦٠) وانحراف معياري (١٩,٧٤) وعند تحويل هذه المتوسطات إلى متوسطات مئوية تصبح على المقياس الأساسي (٦٦%)، وتعد هذه النسب متوسطة بشكل عام في ضوء معيار مستوى الإتقان الذي حدده الباحث والذي تم تبنيه أيضا في بعض الدراسات منها: دراسة المصري (٢٠٠٩)، ودراسة باعباد ومرعي (١٩٩٦)، ويلاحظ أن المتوسط الحسابي الكلي يقابل المتوسط الحسابي لاستجابة أفراد العينة على الفقرات (٣,٢٩٥) وتتفق نتيجة هذا السؤال مع بعض نتائج دراسة المصري (٢٠٠٩) والتي أظهرت أن مستوى امتلاك الطلاب لاستراتيجيات التعلم كان متوسطا مع اختلافها معها في المقياس المستخدم، وتتفق جزئيا أيضا مع نتائج دراسة الجراح (٢٠١٠) التي أسفرت نتائجها إلى أن مستوى امتلاك الطلبة لمكونات التعلم المنظم ذاتياً الخاص بمكون وضع الهدف والتخطيط، وطلب المساعدة الاجتماعية كان متوسطاً، مع اختلافها هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في الأهداف والمقياس المستخدم .

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما استراتيجيات التعلم التي يستخدمها طلاب جامعة سلمان بالخرج في دراستهم، مرتبة حسب الأهمية؟ للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على الدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التعلم وترتيبها تنازليا حسب أعلى عشر فقرات، وأدنى عشر فقرات، والجدول (٢) و(٣) توضح ذلك.

جدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأعلى عشر فقرات في مقياس استراتيجيات التعلم مرتبة حسب أهميتها تنازلياً وحسب معيار الإتقان (٨٠٪).

الرتبة	رقم الفقرة	مضمون الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة أهمية الفقرة حسب مستوى الإتقان
١	٤	أحرص على حل الواجبات التي تعطى لي.	٤,٣٧	٠,٨٠	مرتفع
٢	٧	أضع لنفسي معيارا عالياً وهدفا في الجامعة أسعى الوصول إليه	٤,٣٦	٠,٩٠	مرتفع
٣	٣٨	أفضل الدراسة في مكان هادئ وبعيد عن التشويش	٤,٣٤	١,٨٣	مرتفع
٤	٥	أركز على ما أريد تعلمه عندما أدرس مقرر ما	٤,٢٨	٠,٨٢	مرتفع
٥	٢٢	أقوم بوضع خطوط تحت ما أعتقد أنه مهم ويجب التركيز عليه.	٤,١٩	١,٠٢	مرتفع
٦	٤٢	أفضل أن أدرس لوحدي أكثر من الدراسة مع جماعة.	٤,١٧	٠,٩٧	مرتفع
٧	٨	أركز بشكل كامل عندما أذاكر	٤	٠,٩٥	مرتفع
٨	٢٠	أنهي الواجبات الجامعية المطلوبة مني في الموعد المحدد	٣,٩٨	١,١٢	متوسط
٩	٦	أتعلم كلمات وأفكار جديدة من خلال مشاهدتي للموقف التعليمي الذي تحصل فيه.	٣,٩٤	٠,٩٨	متوسط
١٠	٣٥	أتوقف عدة مرات وأسترجع ذهنيا أهم النقاط التي مرت علي عندما أقرأ جزءا طويلاً في كتاب مقرر.	٣,٧٩	١,٦٤	متوسط

يتضح من الجدول (٢) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أعلى عشر فقرات والمتعلقة باستراتيجيات التعلم تراوحت ما بين أعلى قيمة (٤,٣٧)،

وأدنى قيمة (٣,٧٩) وكان عدد الفقرات التي نالت مستوى مرتفع (٧) فقرات حسب معيار الإتقان (٨٠%) حيث حصلت الفقرة رقم (٤) "أحرص على حل الواجبات التي تعطى لي" أعلى متوسط حسابي ومقداره ٤,٣، تلتها الفقرة رقم (٧) و تنص على "أضع لنفسي معياراً عالياً وهدفاً في الجامعة أسعى الوصول إليه" بمتوسط حسابي (٤,٣٦) ثم الفقرة رقم (٣) وتنص على "أفضل الدراسة في مكان هادئ وبعيد عن التشويش (٤,٣٤) بمتوسط حسابي (٤,٣٤) وجاء في المرتبة الرابعة الفقرة قم (٥) "أركز على ما أريد تعلمه عندما أدرس على مقرر ما" بمتوسط حسابي (٤,٢٨) وتلتها في الأهمية الفقرة رقم (٢٢) "أقوم بوضع خطوط تحت ما أعتقد أنه مهم ويجب التركيز عليه" بمتوسط حسابي (٤,١٩)، ثم الفقرة رقم (٤٢) بمتوسط حسابي (٤,١٧)، وفي المرتبة السابعة الفقرة (٨) وبمتوسط حسابي (٤). وجاءت في آخر فقرات مقياس استراتيجيات التعلم لدى الطلبة في الفقرة (١٠) "أتوقف عدة مرات وأسترجع ذهنياً أهم النقاط التي مرت علي عندما أقرأ جزءاً طويلاً من كتابي المقرر.

ويتضح من هذه النتائج والمتعلقة بأهم استراتيجيات التعلم التي يستخدمها طلاب جامعة سلمان بالخرج حرص بعض الطلاب على حل الواجبات وتنفيذها وتسليمها في الوقت المناسب، وهذا يدل على اهتمام هؤلاء الطلاب باستراتيجية التعلم العميقة وليست السطحية فهم يحرصون على وضع أهداف عالية ومعايير في الجامعة يسعون الوصول إليها، ويفضلون القراءة المستقلة والاعتماد على النفس، ويستخدمون استراتيجية الانتباه والتركيز في المذاكرة، وقراءة للكتب المقررة للمادة، وكل هذه الاستراتيجيات تعطي فهماً للمادة، وتساعد الطالب على ربط المواضيع بعضها ببعض وهذا يكرس الدافعية في العمل، والتدريب على حل المشكلات، وتعد هذه الاستراتيجيات مهمة للطالب الجامعي لكي يستطيع تحقيق أهدافه في الجامعة.

كما تدل هذه النتيجة على أن بعض أفراد العينة يستخدموا أي استراتيجية تساعدهم للنجاح في الجامعة، وتثير لديهم الدافعية العالية والحرص على التعلم، حيث

اهتمام الطالب في هذه المرحلة يكون منصب على النجاح وتحقيق أهدافه والتخرج، كما تدل أيضا على تكريس بعض المقررات وقد تكون العملية منها على الدراسة بعمق وتركيز، علاوة على الدور الذي يؤديه بعض أعضاء هيئة التدريس حيث يقوم بتوضيح العادات الدراسية الجيدة، وكيفية المذاكرة، والاستعداد للاختبار، وتنمية مهارة الانتباه للدروس المعطاة، ويمكن أن يكون نموذج للطالب في كثير من الممارسات التي يقوم فيها أثناء تقديمه للمحاضرة. وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع دراسات (المصري، ٢٠٠٩؛ الجراح، ٢٠١٠؛ Boekaerts, 1997؛ والضامن، ٢٠٠٦) وتتفق أيضا مع دراسة فوستر ونيلسون(Foster & Nelson, 1987)) والتي أشارت نتائجها إلى وجود أربع عوامل لمهارات التعلم وهي وضع العلامات في الكتاب، وتدوين الملاحظات، والبحث والمثابرة في الموضوعات، والانتباه والتركيز على النقاط المهمة.

أما فيما يتعلق بالاستراتيجيات الأقل أهمية بالنسبة للطلاب، والتي كانت مستوى استخدامها أقل من المتوسط (منخفض) فقد تم ترتيبها حسب المتوسطات والانحرافات المعيارية كما يظهر في الجدول رقم (٣).

الجدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأقل عشر فقرات في مقياس استراتيجيات التعلم مرتبة تصاعديا

الرتبة	رقم الفقرة	مضمون الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة أهمية الفقرة حسب مستوى الإتقان
١	١	أنزعج عندما لا أجيب على الأسئلة التي بمقدوري الإجابة عليها	١,٨٤	٠,٩٤	منخفض
٢	١٨	عندما أؤدي اختبار اكتشف فيما بعد أنني ذاكرت المقرر الخطأ	١,٨٧	١,١٥	منخفض
٣	٢٩	لا أهتم بتصحيح الأخطاء التي وقعت بها في الاختبارات	٢,٤٢	١,٢٢	منخفض

الرتبة	رقم الفقرة	مضمون الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة أهمية الفقرة حسب مستوى الإتقان
٤	٣٩	أدرس على الأقل ثلاث ساعات يومياً خارج الجامعة	٢,٥٣	١,٢٧	منخفض
٥	١٠	أراجع ملاحظاتي الدراسية قبل الدرس القادم	٢,٥٨	١,٢٠	منخفض
٦	٢٣	أقوم بتحضير الدروس قبل شرحها من المدرس وأحدد التي لا أفهمها لأقوم بالسؤال عنها	٢,٦٠	١,٣٠	منخفض
٧	٤٦	ينتابني شعور بالرسوب والفشل عند جلوسي في قاعة الاختبار	٢,٦٣	١,٢٢	منخفض
٨	٤٠	أقوم بتسجيل الملاحظات على شكل رموز أثناء المحاضرة، ثم أنقلها على شكل جمل تامة على دفتر ملاحظات	٢,٧٩	١,٣٩	منخفض
٩	١٦	من الصعب علي أن أقرر ما هو شيء الهام الذي أضع تحته خطا.	٢,٨٣	١,١٩	منخفض
١٠	١٧	أحفظ المعادلات والقوانين والمفاهيم دون أن أفهمها	٢,٨٣	١,٢٠	منخفض

يتضح من الجدول رقم (٣) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على أقل عشر فقرات في مقياس استراتيجيات التعلم تراوحت بين أعلى قيمة (٢,٨٣)، وأدنى قيمة (١,٨٤) وجميع هذه الفقرات أقل من المتوسط وخاصة الفقرات رقم (١) وتنص على "أنزعج عندما لا أجيب على الأسئلة التي بمقدوري الإجابة عليها" بمتوسط حسابي (١,٨٤) والفقرة (١٨) "عندما أؤدي اختبار أكتشف فيما بعد أنني ذاكرت المقرر الخطأ"، بمتوسط حسابي (١,٨٧) ثم الفقرة (٢٩) " لا أهتم بتصحيح الأخطاء التي وقعت بها في الاختبارات بمتوسط حسابي (٢,٤٢)، وهذه المتوسطات جاءت منخفضة، ويتضح من هذه النتيجة أن استراتيجيات التعلم الأقل أهمية كانت من وجهة نظر الطلبة تتمثل في

الانزعاج في حالة عدم القدرة على الإجابة على الأسئلة، وحفظ المعادلات والقوانين والمصطلحات دون فهمها، وضعف في مهارة التخطيط للدراسة ومراجعة الملاحظات الدراسية قبل الدرس القادم، وضعف في مهارة تدوين الملاحظات على شكل رموز، وعدم المقدرة على تمييز النقاط الهامة من غيرها أثناء الدراسة، وقلة الاهتمام بتصحيح الأخطاء التي وقع بها الطالب في الاختبارات، والافتقار إلى مهارة التنظيم وتشتت الأفكار والشعور بالفشل والرسوب أثناء تأدية الاختبار، وهذا يفسر عدم القدرة على التحمل والجلد والمثابرة، والقراءة السطحية للمقرر وأن هدف الطلاب هو النجاح فقط. وأيضاً قد تكون الدوافع التي تدفع الطالب إلى الدراسة دوافع خارجية ونقص في مهارة الثقة بالنفس وخوف الطلبة من الاختبارات، كما قد تكون المقررات التي يدرسها الطلاب وطريقة التدريس المتبعة فيها لا تجلب اهتمامهم ولا تثير انتباههم، فقد تكون مملة ومكررة، وهذا بالطبع يؤثر على دافعيتهم للتعلم ويخافون من الاختبارات بشكل كبير، كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة التخصصات التربوية والإنسانية والتي يعتمد بعضها على الحفظ، الأمر الذي يدعو الطلبة إلى محاولة تكريس استراتيجية الحفظ حتى في المعادلات الرياضية.

كما يمكن أن يعزى تدني مستوى الطلبة لاستراتيجيات التعلم الواردة في الجدول رقم (٣) إلى مجموعة من العوامل بعضها يتصل بعملية التدريس في المراحل التعليمية السابقة التي يعتمد معظمها على شرح معلومات موجودة في الكتب المقررة لحفظها وتقديم الاختبارات فيها، ويتعلق بعضها الآخر بصعوبة امتلاك الاستراتيجيات العقلية، وضعف خبرة الطلبة في بعض المهارات كاستراتيجيات أخذ الملاحظات والتنظيم، وتصحيح الأخطاء، والمراجعة، والتحضير للدروس، الأمر الذي يقتضي على أعضاء هيئة التدريس إيلاء هذه وقتا إضافيا لتنمية الاستراتيجيات وبالتالي تكريس استراتيجية التعلم العميقة التي تساعد الطلبة على التفكير الناقد والمحاكمة العقلية والتركيز على المعنى ونقل أثر التعلم.

وإجمالاً من خلال عرض النتائج المتعلقة بهذا السؤال يتبين أن مستوى امتلاك الطلبة لاستراتيجيات التعلم والتي سجلت مستوى مرتفع كانت في (٧) فقرات بنسبة (١٣,٥%) والمستوى المتوسط (٢٥ فقرة) بنسبة (٤٨,٠٧%) والمستوى المنخفض (٢٠) فقرة نسبة (٣٨,٤٦%).

وتتفق هذه النتيجة إلى حد ما مع بعض الدراسات مع اختلاف في الأدوات مثل دراسات (المصري، ٢٠٠٩؛ الجراح، ٢٠١٠؛ الضامن، ٢٠٠٦؛ Boekaerts, 1997 ؛ الوهيبي، ١٤٣١هـ).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طلاب جامعة سلمان على مقياس استراتيجيات التعلم تعزى إلى نوع التخصص للطالب ومستواه الدراسي والتفاعل بينهما ؟ للإجابة على هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الثنائي (Two-Way ANOVA) على مقياس استراتيجيات التعلم تبعاً لمتغير المستوى الدراسي (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة) ونوع التخصص (علمي، أدبي) والجدول رقم (٤) يوضح ذلك .

جدول (٤) نتائج تحليل التباين الثنائي (Two-Way ANOVA) لاستجابات عينة الدراسة على مقياس استراتيجيات التعلم تبعاً لمتغير المستوى الدراسي ونوع التخصص

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
نوع التخصص	٩٥٤,٢٦٢	١	٩٥٤,٢٦٢	٢,٢٠٥	٠,١٤٠
المستوى الدراسي	١٥٨٦,٨٢٣	٢	٥٢٨,٩٤١	١,٢٢٢	٠,٣٠٥
نوع التخصص xالمستوى الدراسي	١١٥,٤٧٧	٢	٥٧,٧٣٨	٠,١٣٣	٠,٨٧٥

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الخطأ	٥٣٢٢٥,٤١٤	١٢٣	٤٣٢,٧٢٧		
المجموع الكلي	٣٩٧٤٨٤٤,١٥٦	١٣٠			

يتضح من الجدول (٤) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة على مقياس استراتيجيات التعلم تعزى لمتغير المستوى الدراسي أو نوع التخصص أو التفاعل بينهما، وهذا يعني أن استراتيجيات التعلم لا تختلف لدى أفراد العينة على مختلف مستوياتهم الدراسية، أي أن هناك تشابه في نفس الاستراتيجيات وقد تكون هذه النتيجة منطقية خاصة أن أفراد العينة متقاربين في الأعمار، ويعيشون في بيئات متشابهة، ويتعرضون عادة لنفس المثيرات وطرق التدريس والتقويم في الجامعة، كما أنهم يمثلون شريحة مرحلة البكالوريوس، وعادة تقع أعمارهم في مرحلة المراهقة المتأخرة، ويتميزون بالنشاط الذهني واستمرار النمو العقلي من حيث اكتساب القدرة العقلية وتقويتها، وازدياد القدرة على التعلم، وإدراك العلاقات بين الأشياء، ويتضح أن هناك اتساق في هذه النتيجة مع نتيجة السؤال الأول والتي أشارت إلى أن مستوى امتلاك أفراد العينة لاستراتيجيات التعلم كان متوسطاً. وقد يكون معظم طلبة المرحلة الجامعية واهتماماتهم التركيز على كيف يحفظون معلومات في مدة وجيزة تحقق لهم الحصول على معدلات تحصيل جيدة يتخطون من خلالها المراحل الدراسية مع تدني مستوى استراتيجيات التعلم ومهاراته، وبالتالي فهم يركزون على استراتيجيات تعلم سطحية قائمة على الحفظ والصم الآلي لمعظم المقررات للوصول إلى النجاح.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة باعباد ومرعي (١٩٩٦) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستراتيجيات التعلم تعزى لمتغير السنة الدراسية، ومع دراسة خزام وعيسان (١٩٩٤) التي لم تظهر نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الجدد في الجامعة والطلبة الذين هم على وشك التخرج في استراتيجيات التعلم. في حين تختلف مع دراسة الجراح (٢٠١٠)، ودراسة فيرمتن (vermetten, 1997) مع اختلاف أهداف الدراسة والأداة المستخدمة في الدراسة الحالية عن الأداة مع هاتين الدراستين.

ويتضح من الجدول (٤) أيضا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات أفراد العينة على مقياس استراتيجيات التعلم تبأ لمتغير نوع التخصص (علمي، أدبي) وتدل هذه النتيجة أن كلا التخصصين العلمي والأدبي من أفراد العينة في جامعة الأمير سلمان بالخرج يستخدمون ويوظفون نفس الاستراتيجيات في دراستهم وفي تعاملهم مع المقررات الجامعية، بغض النظر عن التخصص، وقد تشير هذه القيمة أن العينة تنتمي إلى إطار مرجعي ثقافي واجتماعي متشابه، كما أن التخصصات العلمية والأدبية على حد سواء تحتاج من الطالب القيام بالعديد من المهارات والاستراتيجيات كمهارة أداء الواجبات، والتركيز، قراءة الكتب المقررة للمادة التي يدرسها، والتركيز على التطبيقات العملية لفهم المعلومة وإعطاءها معنى، والربط وإدراك العلاقات بين الأشياء، وهذه النتيجة تتفق أيضاً مع نتائج السؤال الأول والثاني والتي أظهرت انخفاض درجات أفراد العينة ككل في بعض الاستراتيجيات الهامة مثل مهارة تسجيل الملاحظات على شكل رموز، والشعور بالرسوب والفشل في الجلوس في قاعة الاختبار، ومراجعة الملاحظات قبل الدرس القادم، كما أن هناك استراتيجية سجلت متوسطاً منخفضاً لدى أفراد العينة وهي (أحفظ المعادلات والقوانين والمفاهيم دون أن أفهمها) وهذا يدل أن حتى طلبة التخصصات العلمية قد يستخدمون استراتيجية الحفظ الصم الآلي وبالتالي يركزون على الاستراتيجية السطحية في الدراسة على الرغم من طبيعة مقرراتهم الذي يغلب عليها الطابع العلمي والرياضي البحت والتي تحتاج إلى

استخدام استراتيجيات عميقة، وهذا قد يعزى إلى عدة عوامل بعضها قد يرتبط بعملية التدريس في المراحل العلمية السابقة، والتي اعتمد معظمها على شرح معلومات موجودة في الكتب المقررة لحفظها وتقديم الاختبارات فيها، وعوامل تتعلق بتدني امتلاك الاستراتيجيات العقلية العميقة، وضعف خبرة الطلبة في بعض المهارات والتي وردت في الإجابة على السؤال الثاني، وهي مهارات لم تكن ملحة في المراحل التعليمية السابقة مما يحتم على القائمين في التعليم الجامعي على ضرورة الاهتمام بهذه الاستراتيجيات الهامة لكل التخصصين العلمي والإنساني.وتتفق هذه النتيجة مع دراسات (الضامن، ٢٠٠٦؛ باعباد ومرعي، ١٩٩٦؛ خزام وعيسان، ١٩٩٤) في حين اختلفت مع دراسة (شقير ومنسي، ١٩٩٨) التي أشارت أن طالبات تخصص الرياضيات والعلوم الطبيعية فضلن أساليب الاستذكار المنظمة والمتعمقة في حين كان طالبات العلوم الاجتماعية فضلن الطريقة السطحية، وأيضاً مع دراسة (الرفوع، ٢٠٠٨) والتي أظهرت بعض نتائجها أن التخصص العلمي يتفوق على التخصص الأدبي في أساليب معالجة المعلومات مع العلم أن الدراسة الحالية تختلف مع هذه الدراسة في العينة والأهداف والموضوع تحديدا. وأيضا مع دراسة (الطلافحة والزغول، ٢٠٠٤)

وفيما يخص تفسير النتيجة الخاصة بعدم وجود تفاعل بين نوع التخصص والمستوى الدراسي وتأثيرهما في استراتيجيات التعلم، فإن هذا يشير إلى أن تأثير كل منهما مستقل عن الأخر في متغير استراتيجيات التعلم، مما يؤكد أنها يمكن أن يدرسا بشكل مستقل ومنفصل عن بعضهما لأنهما غير متفاعلين مع بعضهما، كما أن عدم وجود فروق في استراتجيات التعلم تبعا لكل متغير على حدى قد انعكس على نتيجة عدم وجود أثر للتفاعل بينهما

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم التي يستخدمها طلاب جامعة سلمان بالخرج ومستواهم التحصيلي الأكاديمي ؟ للإجابة على هذا السؤال تم حساب معامل الارتباط بيرسون

لنتائج أفراد العينة على مقياس استراتيجيات التعلم ومستوى التحصيل الأكاديمي (المعدلات التراكمية) للطلاب، كما هو موضح في الجدول (٥).

جدول (٥) معامل ارتباط بيرسون ودلالاته الإحصائية بين درجات مقياس استراتيجيات التعلم ومستوى التحصيل الأكاديمي (المعدلات التراكمية) لأفراد العينة

المقياس	المعدل التراكمي	
مقياس استراتيجيات التعلم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة الإحصائية
	٠,١١	٠,٣٨

يتضح من الجدول (٥) أنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات طلاب جامعة سلمان على مقياس استراتيجيات التعلم وبين مستوى التحصيل الأكاديمي لديهم، وتشير هذه النتيجة إلى أنه على الرغم من اهتمام عينة البحث بالتحصيل والتفاوت في المعدلات التراكمية لدى أفراد العينة، إلا أن ذلك قد لا يكون نتيجة استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلم، كما أن التحصيل قد يعود إلى عوامل أخرى غير امتلاك الاستراتيجيات وعلى رأسها استراتيجية التعلم السطحية، والتي تركز على الحفظ الآلي الصم الشائع لدى الطلبة والذي كشفت عنه نتائج الدراسة، فضلاً عن ضعف في بعض الاستراتيجيات الرئيسية مثل تدني (الملاحظات، وتنظيم المذاكرة)، فقد يصل الطلبة إلى المرحلة الجامعية دون تعودهم وتدريبهم على مهارات واستراتيجيات التعلم الجيدة، وأيضا قد تكون المقررات التي يدرسها الطلبة في الجامعة لم تحقق لهم تنمية لاستراتيجيات التعلم، وبالتالي قد يكون الشغل الشاغل لمعظم الطلبة في المرحلة الجامعية واهتمامهم منصب على حفظ المعلومات في أقل مدة موجزة، الأمر الذي يضمن لهم الحصول على معدلات عالية، يستطيعون من خلالها تخطي المراحل الدراسية مع تدني في مستوى استراتيجيات التعلم، وأيضا، قد تعزى النتيجة إلى انخفاض الدافعية عند بعض الطلاب المتبنين لأسلوب التعلم السطحي، وأيضا القلق المتزايد من الاختبارات، وعدم الإعداد المناسب للاختبار،، كما قد تعكس هذه النتيجة إتباع بعض أفراد العينة لإستراتيجية التعلم السطحية والتي تركز على إدخال منفرد للأفكار، والاعتماد على الحفظ الآلي الصم، ويفتقر الذين يستخدمونها إلى التنظيم والربط، والقدرة على ترميز المعلومات، مما يجعل المعلومات أكثر عرضة للنسيان وبالتالي تؤدي

إلى انخفاض التحصيل الدراسي (جديد ومنصور، ٢٠١٠؛ Boekaerts, 1997؛ الضامن، ٢٠٠٦). كما تتفق هذه النتيجة أيضا مع بعض نتائج السؤال الثاني والتي أظهرت أن أفراد العينة يعانون من بعض المشاكل في تذكر بعض المعلومات أثناء الاختبار، والشعور في الرسوب والفشل أثناء الجلوس في قاعة الاختبار، وهذا قد يكون عاملاً معيقاً للإنجاز العقلي والأكاديمي للطالب في المواقف الاختبارية، وفي ذلك تأكيد أن قلق الاختبار يعد متغيرا من المتغيرات الهامة التي تؤثر في تحصيل الطلاب، وسلوكهم الدراسي بشكل عام (جديد ومنصور، ٢٠١٠). وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع دراسة المصري (٢٠٠٩) وخاصة على مستوى الدرجة الكلية للمقياس المستخدم لاستراتيجيات التعلم،وفطيم (١٩٨٩)، و(Anderton, 2006). وتختلف مع دراسات (شقير ومنسي، ١٩٩٨؛ Cook,1991 ؛ الخليفي،٢٠٠٠؛ العجمي، ٢٠٠٣) .وتتفق هذه النتيجة أيضا مع ما أشار إليه الأدب النظري والدراسات السابقة من أن تحصيل الطلاب الجامعيين قد يعزى إلى استراتيجية قدح الذاكرة والتي تتيح للطالب فرصته لكي يقرأ على الاختبار بشكل تدريجي ومنظم، ومهارة تدوين الملاحظات على بعض الأسئلة كل ذلك له أثر إيجابي في مستوى تحصيله الأكاديمي (Wright & Jacobs, 2003; White & Frederiksen, 2004)

كما تدعم هذه النتيجة اتجاهات نظرية عديدة في هذا المجال حيث تبين أن تدوين بعض الأفكار والرموز و المصطلحات الموجزة له دورا مهما في زيادة الإفادة من التعلم في مواقف حياتية مختلفة وهذا ما يعرفه علماء النفس التربوي بانتقال "أثر التعلم أو التدريب (Ritchie & Volk, 2001) وأيضا مع ما أشار إليه (سنجل (singhal, 2001) أن من أسباب شكوى الطلاب عادة من عدم تذكر ما قرؤوه وقت الاختبار، وأحياناً أخرى بعدم الجدوى من القراءة، لأنهم لا يتذكرون ما يقرؤون، هو عدم اختيارهم أسلوب القراءة المناسب، وقد يعود أيضا إلى أسباب أخرى تتعلق بالنسيان كفقدان الانتباه والتركيز، أو نتيجة للتداخل في الأفكار والمعلومات نتيجة سوء التنظيم، أو نتيجة للآثار النفسية المحيطة، أو فقدان الشوق والإثارة، أو التكرار والتسميع غير الكافي، أو سوء استخدام المراجعة المستمرة والمنتظمة، أو لعدم تنظيم الوقت ومكان الدراسة. وقد أظهرت نتائج السؤال الثاني انخفاض في مستوى هذه الاستراتيجيات بشكل عام مما ينعكس على الاهتمام بالحصول على درجات بأي وسيلة مع تدني في امتلاك هذه الاستراتيجيات المهمة.

التوصيات: في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج توصي بما يلي:

- – ضرورة أن يقوم أعضاء هيئة التدريس في الجامعة بتوعية الطلبة بأهمية استراتيجيات التعلم وانعكاساتها على تحصيلهم الدراسي، ودافعية الإنجاز، والعمل على تنمية هذه الاستراتيجيات بشكل عام خاصة أنها جميعاً جاءت بمستوى متوسط، إذ أن تحسين مستواها لديهم سينعكس بالتالي على تحصيلهم الأكاديمي.

- إفراد مقررات خاصة أو ملاحق ضمن هذه المقررات في الجامعة تتضمن تدريب الطالب على كيفية استخدامه هذه الاستراتيجيات ومهاراتها بحيث تركز على استراتيجيات التعلم العميقة.

- الاهتمام بتحديد مستوى امتلاك الطلبة لاستراتيجيات التعلم وبالتالي وضع برامج تدريبية وورش عمل من خلال مختصين في هذا المجال على مستوى الجامعة لتنمية وتطوير هذه الاستراتيجيات ولا سيما الاستراتيجيات المعرفية العقلية العميقة.

- استخدام أساليب وطرق تدريس وأساليب تقويم متنوعة وحديثة من قبل أعضاء هيئة التدريس يشجع الطلبة على الفهم والتفكير الناقد بدلاً من الاعتماد على الحفظ الآلي والتذكر.

– دعوة أعضاء هيئة التدريس على إيجاد جوا أمن مريح للاختبار، وعدم زرع الخوف والرهبة من الاختبارات، لأن مثل هذه الأفعال ستشجع الطلبة حتما على استخدام الاسلوب السطحي في الدراسة من أجل حفظ المادة والحصول على التقديرات العالية وبالتالي قد تؤثر سلبا على أدائهم الأكاديمي.

- إجراء مزيد من الدراسات التي تتناول استراتيجيات التعلم وعلاقته بمتغيرات أخرى، كالدافعية وأساليب التعلم، وقلق الاختبار، ومعالجة المعلومات، والفعالية الذاتية، وأيضا تناول متغيرات لم تتناولها لدراسة الحالية مثل متغير الجنس.

- إجراء دراسات مشابهة لهذه الدراسة على جامعات سعودية، مع تجريب الأداة المستخدمة في الدراسة على مراحل دراسية أخرى وعمل مقارنات بينها في استراتيجيات التعلم حسب التخصص والمستوى الدراسي واستقصاء علاقتها بالتحصيل الدراسي .

- إجراء أبحاث ذات طابع تجريبي، تبحث إمكانية تنمية هذه الاستراتيجيات من خلال متغيرات متعددة، أو عقد دورات وورش عمل في الجامعة يسهم فيها مختصين للعمل على تنمية هذه الاستراتيجيات .

* * *

المراجع

- باعباد، علي ومرعي، توفيق (١٩٩٦). تقييم طلبة جامعة صنعاء لاستراتيجيات تعلمهم لمقررات الجامعة، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، ع (٣١)، ص ١٩٩–٢٢٧.
- جديد، لبنى ومنصور، علي (٢٠١٠) العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي، **مجلة جامعة دمشق**، مج (٢٦)، ٩٣–١٢٣.
- الجراح، عبد الناصر (٢٠١٠). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك، **المجلة الأدبية للعلوم التربوية**، المجلد (٦)، ع (٤)، ص ٣٣٣–٣٤٨.
- جرالينسكي، ستبيك.(٢٠٠٣): **الخلفية النظرية لمقياس استراتيجيات التعلم الفعالة والسطحية**، تعريب وتقنين: د. نبيل زايد، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- حسن، عماد (٢٠٠٦). مدى فعالية برنامج تدريبي في خفض الضغوط النفسية لدى طلاب الجامعة وأثره في مهارات الاستذكار والتحصيل الأكاديمي، **مجلة التربية**، جامعة أسيوط، المجلد ٢٢، العدد ١، ص ١١٥–١٤٠.
- الحموري، هند (٢٠٠٢). درجة ممارسة طلبة الجامعة الهاشمية للمهارات الدراسية أثناء وجودهم في مرحلة التعليم المدرسي ودرجة أهميتها لهم من وجهة نظرهم، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، ٢٩، (٢)، ١٥٥–١٧٩.
- خزام، نجيب وعيسان، صالحة (١٩٩٤). استراتيجيات التعلم والاستذكار لدى الطلاب الجامعيين، **مجلة دراسات العلوم الإنسانية**، عمان، الأردن، المجلد ٢١، العدد ٥، ٣٢٧–٣٥٣.
- الخليفي، سبيكة (٢٠٠٠). علاقة مهارات التعلم والدافع المعرفي بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة قطر، **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، مج (٩)، ع (١٧)، ص ١٣–٤٣.
- الرفوع، محمد (٢٠٠٨). أساليب معالجة المعلومات لدى طلبة المرحلة الثانوية الأكاديمية في الأردن وعلاقتها بالجنس والتخصص، **مجلة جامعة دمشق**، المجلد (٢٤)، ع ٢، ص ١٩٥–٢٣٠.
- الزحيلي، غسان.(٢٠١٢). استراتيجيات التعلم لدى طلبة التعليم المفتوح في كلية التربية بجامعة دمشق، **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية**، جامعة دمشق، مج(٢٨)، ع(١)، ص ٣٥٧–٣٩١.
- الزغول، رافع (٢٠٠٦). أنماط الأهداف عند طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها باستراتيجيات الدراسة التي يستخدمونها، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، مج (٢)، عدد ٣، ١١٥–١٢٧ .
- شقير، علي ومنسي، محمود (١٩٩٨). دراسة استخدام أسلوب النماذج في التدريس الجامعي على أساليب التعلم وطرق الاستذكار ودافعية الطالبات نحو الدراسة، **مجلة جامعة الملك عبد العزيز للعلوم التربوية**، المجلد ١، ٣٠–٣٨.
- الضامن، منذر وسليمان، سعاد (٢٠٠٣). ندوة أنماط التعلم الحديثة، جامعة السلطان قابوس، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، المجلد (٤)، ص ١١٥–١٣٦.
- الضامن، منذر (٢٠٠٦). الدافعية واستراتيجيات التعلم لدى طلبة جامعة السلطان قابوس، **مجلة شبكة العلوم النفسية العربية**، ع (١٠–١١)، ص ١٤٣–١٥٢.
- الطلافحة، فؤاد والزغول، عماد.(٢٠٠٤). أنماط التعلم السائدة لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها بالجنس والتخصص، **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية**، جامعة دمشق، مج(٢٥)، ع(١+٢)، ص ١٨٧–٢٢٥.

- عبد الموجود، محمد كامل (١٩٩٦). البنية العاملية لسلوك الاستذكار لدى عينة من طلاب الجامعة في ضوء متغيرات الجنس والتخصص، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، جامعة المنيا، مج ٩، ع٣، ص ص ٣٥٨–٣٨٨.
- العجمي، مها (٢٠٠٣). علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة بالتحصيل الدراسي في المواد التربوية لدى طالبات كلية التربية للبنات بالإحساء، **مجلة رسالة الخليج العربي**، البحرين، العدد (٨٩) ص ٣٧–٦٥.
- عليمات، عبير (٢٠١١). أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية في تحسين مستوى التحصيل الدراسي والدافعية، **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)**، مج ١٩، ع ٢، ص ٥١٣–٥٥٨.
- فطيم، لطفي (١٩٨٩). العلاقة بين عادات الاستذكار والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة وطالبات كلية البحرين الجامعية، **المجلة العربية للعلوم الإنسانية**، مج (٩)، ع (٣٦)، ص ١١٣–١٣٧.
- القضاة، محمد والترتوري، محمد.(٢٠٠٧). **علم النفس التربوي– النظرية والتطبيق**، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- المصري، محمد (٢٠٠٩). العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب وطالبات كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة، **مجلة جامعة دمشق**، المجلد (٢٥)، العدد (٤)، ص ٣٤١–٣٦٥.
- مصطفى، هاني (١٩٩٥). **العادات الدراسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي تبعاً لمتغير الجنس والتخصص الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة في مديرية التربية والتعليم لمدينة الزرقاء**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الوهر، محمود، وبطرس، ثيودورا (١٩٩٩) مستوى امتلاك طلبة الجامعة الهاشمية للمعرفة المتعلقة بالمهارات الدراسية الصفية وعلاقته بالكلية التي يدرس فيها الطالب وجنسه ومعدله التراكمي، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، الجامعة ا لأردنية، مج (٢٦)، ع (٢)، ص ٣٢٦–٣٤٠.
- الوهيبي، فاطمة (١٤٣١) **استراتيجيات التعلم لدى متعلمي العربية وعلاقتها بأساليب تعلمهم**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود، معهد تعليم اللغة العربية، قسم علم اللغة التطبيقي، الرياض.

- Arbor. A. (1989). "**Motivated strategies for Learning Questionnaire:**
- **National center for Research to Improve Post Secondary Teaching and Learning**, school of Education. The University of Michigan. Michigan, U. S .
- Anderton, B. (2006). Using the online course to promote self-regulated learning strategies in preserves teachers. **Journal of interactive online learning**, 5 (2), 156-177.
- Biggs, J.B (1995): **Students research and theory: where do we currently**
- **Stand in G.Gibbs (ED) improving student learning oxford center for staff**
- **Development** pp 1-19.
- Boekaerts, M (1997): self- Regulated learning a new concept
- Embraced by me sear cheers, **Policy makers educations teachers a students**

- **Learning distraction** 7 (9) 161.
- Cook, L. (1991): learning style awareness and academic
- Achievement among community college students community \ Junior
- college\ **Quart Rees & practice**, 1991, oct- Dec, v (15), N (4), PP: 419-425.
- Danchise, R. (1985): Academic Skills in counseling center J **of**
- **College student Persona**l May Vol.26 (3) pp. 245-246
- Dansereau, D. (1995) "Learning Strategy Research". In J. Segal، S.
- Champions. And R Glaser (Eds). **Thinking and learning skills: Relating**
- **Instruction to Research** vol. I. Hillsdale, N, J. Eribaum
- Dunn, R. (1995). Strategies for educating diverse learners. Bloomington,

IN: **Phi Delta Kappa**.

- Foster, S & Nelson, j. (1987). Canadian student study skills: components and correlates. **School psychology International**، (8), (4), pp.257-263.
- Hoeksema, L.H (1995) **learning strategy asagirde to corper success**
- **Inorgoniz actions leaden university the nether lands**, DSwo press.
- Judd, J. (2005). **The relationship between self-regulatory learning**
- **High school chemistry students**. Unpublished Thesis in
- The University of Hawaii, USA.
- Loo, R (2004). Kolb's Learning Styles and Learning Preferences: Is
- There a Linkage? **, Educational Psychological**, V.24, (1), pp.99-108.
- Morray H, R. (1994): Learning styles and approaches to learning
- Distinguishing between concepts and instruments, **British journal of**
- **Educational psychology**, 64, 373-388.
- Paris, S. G. (1983). Becoming a strategic reader contemporary **Educational psychology**, 8, pp. 293-316.
- Ritchie, K & Volk.C. (2001) "Effectiveness of two generative learning strategies in the Science classroom". **Science education,** Vol. 100, No. 2 pp 59-87.
- Roger, F (1997) Study Habits & Effective Learning. **Journal of Educational Research**. vol. 12, No.8 p.p 91-98**.**
- Sadler-Smith, E. and Tsang, F. (1998). A comparative
- Study of approaches to studying in Hong Kong
- And the United Kingdom. ***British Journal of***
- ***Educational Psychology***, *68*, 81-93.
- Singhal, M. (2001)" Reading proficiency, reading strategies, metacognitive awareness and L2 readers". **The reading matrix journal**, Vol. 1, No. 1 pp 46-62.
- Vermetten, Y. (1997) Change and stability in learning strategies during the first two years of the University **.paper presented at the annual meeting of**

the American Educational Research Association (Chicogo, IL, March 24-28).

- Vermunt, y.D. (1998): the regulation of constructive learning processes
- **British journal of educational research association Chicago**, 24 (4), 227-237.
- Weinstein, C. &Underwood, V. (1985) **"Learning Strategies: The How**
- **Learning"** in J. Seagel, s.Chipman, &R. Glaser (Eds.), Thinking and Learning.
- Skills: Relating Instruction to Research. Vol. I. Hillsdale, N.J: Eribaum.
- White, B & Frederiksen, J (2004) " Metacognitive facilitation: An approach to making scientific inquiry accessible to all "**http://thinkertools.soe.berkley.edu.rerived at 2/9/2013.**
- Wright, J & Jacobs, B (2003) " Teaching phonological awareness and metacognitive strategies to children with reading difficulties: A comparison of two instructional methods". **Educational psychology, Vol. 23, No. 1** pp 17 – 47.
- Zimmerman, B. (1995). Self- regulation Involves more than metacognitions: A Social cognitive perspective. **Educational psychologist**, 30 (4), 217- 221.

* * *

ملحق مقياس استراتيجيات التعلم في صورته النهائية

الرقم	الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	لا إطلاقا
١	أنزعج عندما لا أجيب على الأسئلة التي بمقدوري الإجابة عليها.					
٢	أقرأ الكتب المقررة للمادة التي أدرسها.					
٣	أحاول أن أربط الموضوعات حينما أقرأ موضوعا ما .					
٤	أحرص على حل الواجبات التي تعطى لي.					
٥	أركز على ما أريد تعلمه عندما أدرس مقرر ما.					
٦	أتعلم كلمات وأفكار جديدة من خلال مشاهدتي للموقف التعليمي الذي تحصل فيه.					
٧	أضع لنفسي معيارا عاليا وهدفا في الجامعة أسعى الوصول إليه.					
٨	أركز بشكل كامل عندما أذاكر .					
٩	أضع أسئلة متوقعة عند تحضيري للاختبار وأحاول الإجابة عليها .					
١٠	أراجع ملاحظاتي الدراسية قبل الدرس القادم .					
١١	أفكر في أشياء أخرى أثناء المحاضرات ولا أصغي جيدا لما يقال.					
١٢	أجد نفسي أفكر أن ما تعلمته ليس مجديا.					
١٣	أجد صعوبة في تمييز النقاط الهامة أثناء دراستي .					
١٤	أقرأ الأجزاء السهلة عندما يكون الموضوع صعبا .					
١٥	لدي مشكلة في فهم أسئلة الاختبارات .					
١٦	من الصعب علي أن أقرر ما هو الشيء الهام الذي أضع					

الرقم	الفقرات	دائما	غالبا	أحياناً	نادرا	لا إطلاقا
	تحته خط.					
١٧	أحفظ المعادلات والقوانين والمفاهيم دون أن أفهمها.					
١٨	عندما أودي اختبار أكتشف فيما بعد أنني ذاكرت المقرر الخطأ .					
١٩	أقضي وقتا طويلا للاستعداد والتهيؤ للدراسة .					
٢٠	أنهي الواجبات الجامعية المطلوبة مني في الموعد المحدد .					
٢١	أتردد أن أطلب من المدرس شرحا إضافيا للموضوعات التي لم أفهمها.					
٢٢	أقوم بوضع خطوط تحت ما اعتقد أنه مهم ويجب التركيز عليه.					
٢٣	أقوم بتحضير الدروس قبل شرحها من المدرس واحدد التي لم أفهمها لأقوم بالسؤال عنها .					
٢٤	أتأكد من أنني فهمت المطلوب جيدا قبل كتابة البحوث والتقارير.					
٢٥	أقرأ المقرر الدراسي بشكل عام قبل أن أبدأ بتقسيمه إلى أجزاء.					
٢٦	أستمر في الدراسة وقتا طويلا دون أن أقوم بأخذ فترات راحة .					
٢٧	أجد نفسي متعبا وضجرا وميالا للنوم عندما أبدأ المذاكرة.					
٢٨	أوجل دراستي في أول أسبوعين أو ثلاثة من بداية الفصل.					
٢٩	لا أهتم بتصحيح الأخطاء التي وقعت بها في الاختبارات .					

الرقم	الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	لا إطلاقا
٣٠	أنجز واجباتي أولا بأول ولا أوجل عمل اليوم إلى الغد .					
٣١	أقوم بتلخيص المقرر في دفتر خاص أثناء الدراسة وأركز عليه .					
٣٢	أحدد هدفا أحاول الوصول إليه قبل كل جلسة دراسية.					
٣٣	أفضل الدراسة بصوت مرتفع .					
٣٤	احتفظ بمذكرات خاصة لكل مقرر وأرتبها بشكل منطقي .					
٣٥	أتوقف عدة مرات واسترجع ذهنيا أهم النقاط التي مرت علي عندما أقرأ جزءا طويلا من كتاب مقرر.					
٣٦	أحب الاستماع للتلفاز أو الراديو أثناء التحضير للواجبات .					
٣٧	أدون الملاحظات التي يقولها المدرس حرفيا داخل الفصل .					
٣٨	أفضل الدراسة في مكان هادئ وبعيدا على التشويش .					
٣٩	أدرس على الأقل ثلاث ساعات يوميا خارج الجامعة .					
٤٠	أقوم بتسجيل الملاحظات على شكل رموز أثناء المحاضرة، ثم أنقلها على شكل جملة تامة على دفتر ملاحظاتي .					
٤١	أوجل كتابة التقارير والأبحاث المطلوبة مني لأخر لحظة.					
٤٢	أفضل أن أدرس لوحدي أكثر من الدراسة مع جماعة .					
٤٣	لدي القدرة على توظيف ما تعلمته في مقرر ما في مقررات أخرى.					
٤٤	أعتمد بشكل كلي على المدرس في فهم محتويات المقرر الدراسي.					

الرقم	الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	لا إطلاقا
٤٥	عندما أجلس للاختبار أبقى أفكر في أجزائه الأخرى التي لا أستطيع الإجابة عنها .					
٤٦	ينتابني شعور بالرسوب والفشل عند جلوسي في قاعة الاختبار .					
٤٧	أستخدم رسوما أو أشكالا أو جداول تساعدني في تنظيم المقرر.					
٤٨	أحاول أن أغير من اسلوب دراستي ليناسب متطلبات المقرر واسلوب المدرس .					
٤٩	أثابر على العمل حتى أنهي المقرر حتى وإن كان ممل وغير ممتع.					
٥٠	أخصص وقتا لمناقشة المقرر مع بعض زملائي.					
٥١	أكتب قوائم بالمصطلحات المهمة في المقرر ثم أحفظ تلك القوائم.					
٥٢	أحاول أن أتعرف إلى بعض الطلاب من هذا الصف ممن أستطيع أن أطلب مساعدتهم عند الضرورة.					

ا ن هـذه المقـررات لأداء الأكـاديمي الأكـاديمي.رات العاليـة .. لأن مثـل هـذه الأفعـال ستشجع الطلبة حتما على استخدام الاسلوب السطحي في ا

* * *

14. Al-Dhamen, Munzer. (2006). Al-Dafeyyah wa Estratejeyyat Al-Ta'alom lada Talabat Jame'ah Al-Sultan Qaboos, Majalat Shabakat Al-Uloom Al-Nafseyyah Al-Arabeyyah, No. 10-11, pp. 143-152.
15. Al-Talafeha, Fuad and Al-Zaghlool, Emad. (2004). Anmaat Al-Ta'allom Al-Saedah lada Talabat Jame'at Muatah wa Alaqateha bi Al-Jens wa Al-Takhassous, Journal of University of Damascus for educational Sciences, University of Damascus, Vol. 25, No. 1-2, pp. 187-225.
16. Abdulmawjood, Mohammed Kamel. (1996). Al-Buneyah Al-Amelayyah li Solook Al-Estethkaar lada Ayyenah min Tellab Al-Jame'ah fi Dhawe' Mutagherat Al-Jens wa Al-Takhassous, journal of Research in Education and Psychology, University of Mena, Vol. 9, No. 3, pp. 358-388.
17. Al-Ajmy, Maha. (2003). Alaqat Aadaat Al-Estethkaar wa Al-Etejahaat nahwa Al-Derasah bi Al-Tahseel Al-Derasy fi Al-Mawad Al-Tarbaweyyah lada Talebaat Kelleyat Al-Tarbeyah lil Banat bi Al-Ehsaa', Majallat Al-Khaleej Al-Araby, Bahrain, No. 89, pp. 37-65.
18. Ulaymaat, Abeer. (2011). Athar Estekhdaam Barnamej Ershaad Jame'ee lil Tadreeb ala Al-maharaat Al-Deraseyyah fi Tahseen Mustawa Al-Tahseel Al-Deraasee wa Al-Dafeyyah, Journal of Islamic University, Series of Humanity Studies, Vol. 19, No. 2, pp. 513-558.
19. Fateem, Lutfi. (1989). Al-Alaaqat bain Aadaat Al-Estethkaar wa Al-Tahseel Al-Akadeemy lada Talabat wa Taleaat Kellyat Al-Bahrain Al-Jameiyyah, Al-Majallat Al-Arabeyyah lil Uloom wa Al-Ensaaneyyah, Vol. 9, No. 36, pp. 113-137.
20. Al-Qodhaat, Mohammed and Al-Tartoory, Mohammed. (2007). Elm Al-Nafes Al-Tarbawy, Al-Nathareyyah wa Al-Tatbeeq, Amman, Dar Hamed lil Nasher wa Al-Tawzee'.
21. Al-Masry, Mohammed. (2009). Al-Alaaqah bain Estraatejyyat Al-Ta'allom wa Al-Tahseel Al-Akadeemy lada Tellab wa Talebaat Kellyat Al-Uloom Al-Tarbaweyyah bi Jame'at Al-Estraa' Al-Khassah, Journal of Damascus University, Vol. 25, No. 4, pp. 341-365.
22. Mustafa, Hani. (1995). Al-Aadaat Al-Deraseyyah wa Alaaqateha bi Al-Tahseel Al-Deraasy teba'an li Mutaghayyer Al-Jens wa Al-Takhassous Al-Deraasy lada Talabat Al-Thanaweyyah Al-Aammah fi Mudereyyat Al-Tarbeyyah wa Al-Ta'leem li Madeenat Al-Zarqaa'. Unpublished Master Degree Dissertation. The University of Jordan, Amman, Jordan.
23. Al-Wahar, Mahmoud and Peter, Theodora. (1999). Mostawa Emtelaak Talabat Al-Jame'a Al-Hashemeyyah lil Al-Ma'refah Al-Muta'alleqah bi Al-Maharaat Al-Deraseyyah Al-Safeyyah wa Alaaqatoha bi Al-Kellyah allaty Yadros feeha Al-Taleb wa Jensoho wa ma'dalaho Al-Tarakomy, Majallat Deraasaat Al-Uloom Al-Tarbaweyyah. The University of Jordan, Vol. 26, No. 2, pp. 326-340.
24. Al-Wohaiby, Fatemah. (1431 AH). Estratejeyyat Al-Ta'allom lada Muta'allemy Al-Arabeyyah wa Alaaqateha bi Asaaleb Ta'allomehem. Unpublished Master Degree Dissertation. Al-Imam Muhammad Ibn Saudi Islamic University. Institute of Teaching Arabic, Department of Applied Linguistics, Riyadh.

* * *

List of References:

1. Baabbad, Ali and Maree, Tawfeeq. (1996). Taqeem Talabat Jame't Sana' li Estrategeyyat Ta'alomehem li Muqarraraat Al-Jame', Majallet Ettehaad Al-Jame'aat Al-Arabeyyah, No. 31, pp. 199, 227.
2. Jadeed, Lubna and Mansour Ali. (2010). Al-Alaqah bain Asaleeb Al-Ta'allom Kanamat min Anmaat moalajat Al-Ma'loomaat wa Qalaq Al-Emtehaan wa Atharohoma ala Al-Tahseel Al-Derasy, Journal of University of Damascus, Vol. 26, pp. 93-123.
3. Al-Jarrah, Abdulnaser. (2010). Al-Alaqah bain Al-Ta'allom Al-Munatham Thateyyan wa Al-Tahseel Al-Tahseel Al-Akademy lada Ainah min Talabat Jame't Al-Yarmouk, Al-Majallah Al-Adabeyyah lil Uloom Al-Tarbaweyyah, Vol. 6, no. 4, pp. 333-348.
4. Graliński, Stabika. (2003). Al-Khalfeyyah Al-Nathareyyah li Meqyas Estratejeyyat Al-Ta'allom Al-Fa'aalah wa Al-Satheyyah, translated and adapted by Dr. Nabeel Zayd, Cairo, Maktabat Al-Nahdha Al-Masreyyah.
5. Hassan, Emad. (2006). Mada Faeleyyat Barnamej Tadreeby fi Khfedh Al-Doghout Al-Nafseyyah lada Tellab Al-jame'ah wa Atharaho fi Maharaat al-Estethkaar wa Al-Tahseel Al-Akademy, Majalat Al-Tarbeyah, University of Asyut, Vol. 22, No. 1, pp. 115-140.
6. Al-Hamoury, Hend. (2002). Darajet Momareset Talabet Al-Jame'ah Al-Hashemiah lil Maharat Al-Derasiah Athna' Wojodehem fi Marhalat Al-Ta'leem Al-Madrasy wa Darajat Ahmeyyateha lahom min Wejhet Natharehem. Majalat Derasat Al-Uloom Al-Tarbaweyyah, 29, (2), pp. 155-179.
7. Khozam, Najeeb and Essaan, Saleha. (1994). Estratejeyyat Al-Ta'allom wa Al-Estethkaar lada Al-Tellab Al-Jame'een. Majalat Derasat Al-Uloom Al-Ensaneyyah, Amman, Vol. 21, No. 5, pp. 327-353.
8. Al-Khulaify, Sabeekah. (2000). Alaqet Maharat Al-Ta'llom wa Al-Dafe' Al-Maerefy bi Al-tahseel Al-Derasy lada Ayyenah min Talebat Kelleyat Al-Tarbeyah bi Jame'at Qatar., Vol. 9, No. 17, pp. 13-43.
9. Al-Rafoo', Mohammed. (2008). Asaleeb Moalajat Al-Ma'loomat lada Talabet Al-Marhalah Al-Thanaweyyah Al-Akademiah fi Al-Ordon wa Alaqateha bi Al-Jens wa Al-Takhassos, Journal of Damascus University, Vol. 24, No. 2, pp. 195-230.
10. Al-Zuhaily, Ghassan. 2012). Estratejeyyat Al-Ta'alom lada Talabat Al-Ta'leem Al-Maftooh fi Kelleyat Al-Tarbeyah bi Jame'at Demasheq, journal of University of Damascus for Educational Sciences, University of Damascus, Vol. 28, No. 1, pp. 357-391.
11. Al-Zaghlool, Rafe'. (2006). Anmaat Al-Ahdaaf enda Talabat Jame'at Muatah wa Alaqateha bi Estratejeyyat Al-Derasah allaty Yastakhdemonaha. Al-Majallat Al-Ordoneyyah fi Al-Uloom Al-Tarbaweyyah, Vol. 2, No. 3, pp. 115-127.
12. Shugair, Ali and Mansy, Mahmoud. (1998). Derasat Estekhdam Osloob Al-namathej fi Al-Tadrees Al-Jame'e ala Asaleeb Al-ta'allom wa toroq Al-Estethkar wa Dafeyaat Al-Talebat nahwa Al-Derasah, Majalat Jame't Al-malek Abdulaziz lil Uloom Al-Tarbaweyyah, Vol. 1, 30-38.
13. Al-Dhamen, Munzer and Suleiman, Sua'ad. (2003). Nadwet Anmaat Al-Ta'allom Al-Hadeetha, University of Sultan Qaboos, Majalat Shabakat Al-Uloom Al-Nafseyyah Al-Arabeyyah, Vol. 4, pp. 115-136.

Learning Strategies and Their Relationship to Academic Achievement and Some Variables amongStudents at Salman Ibn Abdulaziz University in Al-Kharj

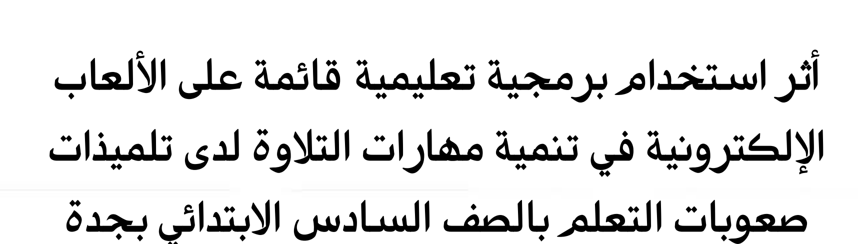
Dr. Mohammed Farhan Al-Qudhaat
Department of Psychology, Faculty of Education, King Saudi University

Abstract:

This study aimed at investigating the level of learning strategies among students Salman bin Abdul Aziz Al-kharj and whether their strategies differ according among to the student' academic level and type o f specialization **,** Furthermore, the study aimed at identifying relationship Between the level of own students for learning strategies and cumulative GPA.

The sample of the study consisted of (130) students have been deployed by the study variables, used in study scale of learning strategies development researcher, has been indicators of validity and reliability of the scale, the results revealed that the students level of learning strategies was medium, the results also revealed the most common strategies and less common strategies used by the students in their studies, and the results showed no significant differences in strategies for learning, according among to the student' academic level and type of specialization , The results of the study revealed also no significant relationship Between the level of own students for learning strategies and cumulative GPA.

Key words: learning strategies, academic achievement, Salman University students



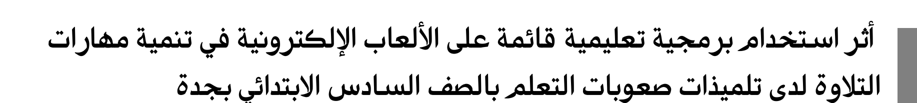
أثر استخدام برمجية تعليمية قائمة على الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارات التلاوة لدى تلميذات صعوبات التعلم بالصف السادس الابتدائي بجدة

د. حبة بنت أحمد أكرم

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية

جامعة الملك عبدالعزيز





أثر استخدام برمجية تعليمية قائمة على الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارات التلاوة لدى تلميذات صعوبات التعلم بالصف السادس الابتدائي بجدة

د. حبة بنت أحمد أكرم

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية

جامعة الملك عبد العزيز

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى التحقق من أثر استخدام برمجية تعليمية قائمة على الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارات التلاوة لدى تلميذات صعوبات التعلم بالصف السادس الابتدائي بجدة ، و تكونت عينة الدراسة من ست تلميذات ممن يعانين من صعوبات في التعلم " مدمجات " في المرحلة الابتدائية للعام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٤هـ الفصل الدراسي الأول ، وصممت الباحثة برمجية تعليمية قائمة على الألعاب الإلكترونية تضمنت ست ألعاب إلكترونية في وحدة (المد) ، تم تطبيقها على العينة التجريبية لتنمية مهارات التلاوة ، واستخدمت المنهج الشبه تجريبي للعينة الواحدة ، وأعدت الباحثة أدوات البحث وهي اختبار تحسن المستوى ، وبطاقة ملاحظة ، وتم تطبيق أدوات البحث قبل وبعد التجربة على العينة التجريبية، وعالجت النتائج إحصائيا باستخدام اختبار ويلكوكسن (Wilcoxon) اللابارمتري لحساب الدلالة بين فروق الدرجات في العينات الصغيرة المرتبطة ،و قد بلغت قيمة Z في الفرض الأول (٢,٢٦) والتي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) ولصالح التطبيق البعدي مما يدل على تحسن مستوى الطالبات بعد استخدام البرمجية ، وبلغت قيمة Z في الفرض الثاني (٢,٢١) والتي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) ولصالح التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة بعد استخدام البرمجية ، وأوصت الدراسة بأهمية إدراج الألعاب التعليمية الإلكترونية في فروع العلوم الشرعية .



المقدمة:

شرع الله صفة معينة وثابتة لتلاوة القرآن الكريم، وأمر معلم البشرية صلى الله عليه وسلم؛ ليعلمها للناس كافة. فكان من الواجب علينا أن نقرأه بمهارة وتدبر، ونتعلم آداب تلاوته ونراعيها، وهذا ماأكده ابن مسعود في تفسير قوله تعالى ﴿ ٱلَّذِينَ ءَاتَيۡنَٰهُمُ ٱلۡكِتَٰبَ يَتۡلُونَهُۥ حَقَّ تِلَاوَتِهِۦٓ أُوْلَٰٓئِكَ يُؤۡمِنُونَ بِهِۦۗ وَمَن يَكۡفُرۡ بِهِۦ فَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلۡخَٰسِرُونَ ﴾ (البقرة :آيه ١٢١). "والذي نفسي بيده إن حق تلاوته، أن يحل حلاله، ويحرم حرامه، ويقرأه كما أنزله الله، ولا يحرف الكلم عن مواضعه، ولا يتأول منه شيئًا على غير تأويله "(ابن كثير ١٩٩٩م، ١٧٥).

لذلك حث الإسلام على تعليم القرآن الكريم وتعلمه ومدارسته، ومما أُثر في ذلك عن رسول الله صلى الله عليه وسلم قوله : "ما اجتمع قوم في بيت من بيوت الله، يتلون كتاب الله ويتدارسونه بينهم، إلَّاحفتهم الملائكة، ونزلت عليهم السكينة، وغشيتهم الرحمة، وذكرهم الله فيمن عنده " (ابن ماجه ب ت : ٨٢)

ولذا أوصى المؤتمر العالمي الثاني لتعليم القرآن الكريم (٢٠١٣م) بضرورة الاهتمام بتعليم القرآن الكريم للصغار اقتداء بما جرى في الصدر الأول، والاستفادة من تقنيات العصر الحديث في المساعدة في إقراء القرآن الكريم وتعليمه.

وتعد الألعاب التعليمية من التقنيات الحديثة التي تساعد على إتقان المهارات، وهذا ما أكدته دراسة مطاوع (٢٠٠٠م) بفاعلية الألعاب الكمبيوترية على تحصيل تلاميذ معسري القراءة، حيث تسهم الألعاب في تعليم التلميذات الاتجاهات الإيجابية، والقيم المرغوب فيها، وتثير دافعيتهن، وتقدم المعلومات بشكل هادف، وأكثر فاعلية، وهي تناسب جميع المراحل التعليمية (طوالبه وآخرون ٢٠١٠م). فهي تمزج بين التحصيل الدراسي والتسلية وفق أهداف تعليمية محددة مثل تعلم المفاهيم والمهارات والمبادئ.

ويؤكد الخطيب والحديدي (١٩٩٧م) أن هناك إجماعا عالميا على أن مايزيد عن (١٠%) من الأطفال في سن المدرسة في أي مجتمع يعانون من إعاقة ما، الأمر الذي يتطلب تزويدهم ببرامج تربوية خاصة.

وهذا ما أوصى به المؤتمر العالمي لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في خدمة ذوي الإعاقات وصعوبات التعلم بالكويت(٢٠١٢م) على ضرورة توظيف التطبيقات المختلفة لتكنولوجيا المعلومات في تطوير الخدمات التربوية لصعوبات التعلم في مدارس التعليم العام.

وقد لاحظت الباحثة أثناء إشرافها على الطالبات المعلمات ببعض المدارس بمدينة جدة أن تلميذات صعوبات التعلم المدمجات بالتعليم العام يواجهن صعوبة في إتقان مهارات التلاوة، ويتعثرن في تطبيق أحكامها، مما دفع الباحثة للتفكير في طرق علاجية إبداعية ومسلية للتغلب على تلك الصعوبات التي تؤثر في إتقان مهارات التلاوة ؛ لأن اللاتي يعانين من صعوبات في التعلم لا يعانين مرضا عضويا يحتاج لعلاج، بل الصحيح أنهن يحتجن إلى برامج خاصة تساعدهن على اكتساب المهارات بطرق تناسبهن لذلك نشأت فكرة الدراسة، فالتكنولوجيا لديها القابلية لإنجاح برامج دمج وتعليم التلميذات ذوات الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية من خلال تطوير مهاراتهن وأدائهن في كل من المدرسة والمجتمع بوجه عام (الخطيب ٢٠١٢م).

أولا- مشكلة الدراسة :

تتمحور مشكلة الدراسة في عدم إتقان التلميذات اللاتي يعانين من صعوبات في التعلم المدمجات في التعليم العام لمهارات التلاوة، وهذا مالاحظته الباحثة أثناء إشرافها على الطالبات المعلمات ببعض المدارس بمدينة جدة، فالتلميذات المدمجات يجدن صعوبة في إتقان مهارات التلاوة، وأيضا توصيات عدد من الدراسات بأهمية إنتاج برامج تعليمية محوسبة لإتقان مهارات التلاوة، ومنها دراسة آل كنة والحيالي (٢٠١٠م)، ودراسة الرقب (٢٠٠٩م) ودراسة الزهراني(٢٠٠٥م)، وأيضا تعد هذه الدراسة استجابة لتوصيات المؤتمر العالمي لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في خدمة ذوي الإعاقات وصعوبات التعلم، وانطلاقا من شعور الباحثة بأهمية تنمية مهارات التلاوة لذوي صعوبات

التعلم، وما للألعاب التعليمية من أثر في تنميتها، فإنه يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي :

ماأثر استخدام برمجية تعليمية قائمة على الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارات التلاوة لدى تلميذات صعوبات التعلم بالصف السادس الابتدائي بجدة؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة التالية :

١–ما محتوى البرمجية التعليمية القائمة على الألعاب الإلكترونية في تحسين مهارات التلاوة لدى تلميذات صعوبات التعلم بالصف السادس الابتدائي بجدة ؟

٢–ما أثر البرمجية التعليمية القائمة على الألعاب الإلكترونية في تحسين المستوى لمهارات التلاوة لدى تلميذات صعوبات التعلم بالصف السادس الابتدائي بجدة ؟

٣–ما أثر البرمجية التعليمية القائمة على الألعاب الإلكترونية في ملاحظة أداء مهارات التلاوة لدى تلميذات صعوبات التعلم بالصف السادس الابتدائي بجدة ؟

ثانيا–فرضيات الدراسة :

١/ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (≥ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلميذات عينة الدراسة في القياس القبلي والبعدي لاختبار تحسن المستوى لمهارات التلاوة .

٢/توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (≥ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلميذات عينة الدراسة في القياس القبلي والبعدي لملاحظة أداء مهارات التلاوة .

ثالثا- أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام برمجية تعليمية قائمة على الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارات التلاوة لدى تلميذات صعوبات التعلم بالصف السادس الابتدائي بجدة.

رابعا- أهمية الدراسة :

١.إمكانية الاستفادة من تعميم تلك الألعاب الإلكترونية على مدارس المملكة العربية السعودية لتحسين وتنمية مهارات الذين يعانون من صعوبات في التعلم في تلاوة القرآن الكريم .

٢. تنمية مهارات التلاوة لدى الناشئة بوجه عام، ومن يعاني من صعوبات في التعلم بوجه خاص .

٣.تعد هذه الدراسة أول دراسة شبه تجريبية تستخدم الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارات التلاوة لدى تلميذات صعوبات التعلم.

خامسا- حدود الدراسة :

اقتصرت الدراسة الحالية على ما يلي:

حدود موضوعية :الوحدة الثالثة من كتاب تلاوة القرآن الكريم وتجويده للصف السادس الابتدائي المد (تعريفه – حروفه – شروطه) و(سورة ص من آية ٢٩ إلى آية ٣٩) .

حدود بشرية : تلميذات صعوبات التعلم بالصف السادس الابتدائي المدمجات بمدارس التعليم العام بجدة .

حدود زمانية : أجريت الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٣٤هـ/١٤٣٥هـ.

حدود مكانية : تم تطبيق الدراسة في مدرستين من المدارس الملحق بها برنامج صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بجدة وذلك لتوفر عينة الدراسة بها، وهي على النحو التالي:

المدرسة ١٧١ التابعة لمكتب التربية والتعليم للبنات بالوسطى، ومدرسة ٢٠١ التابعة لمكتب التربية والتعليم للبنات بالشمال.

سادسا- مصطلحات الدراسة :

الألعاب الإلكترونية (Electronic games):

الألعاب لغة: جمع لعبة، واللعبة اسم من اللعب، واللعب ضد الجد ("ابن منظور:١٩٩٢م، م٤).

وعرفتها بلقيس وتوفيق (١٩٨٧م) بأنها: "نشاط موجه أو غير موجه يقوم به الطفل من أجل تحقيق المتعة والتسلية، ويستغله الكبار عادة ليساهم في تنمية سلوك الطفل وشخصيته بأبعادها المختلفة العقلية والجسمية والوجدانية"(١٠).

التعريف الإجرائي : هو نشاط منظم ومقنن يحقق أهداف تعليمية محددة مسبقا للتغلب على صعوبة أو أكثر تواجه تلميذات صعوبات التعلم المدمجات بالتعليم العام عند تلاوة القرآن الكريم، حيث يستمتعن بالتعلم من خلال اللعب لتحسين مهاراتهن وقدراتهن .

مهارات التلاوة (Recitation skills):

المهارة لغة: "مهر في الشيء مهارة : أحكمه وصار به حاذقًا، فهو ماهر، وجمعها مهارات"(ابن منظور:١٩٩٢م، م٤).

اصطلاحا: "ضرب من الأداء تعلّم الفرد أن يقوم به بسهولة وكفاءة ودقة مع اقتصاد في الوقت والجهد سواء كان هذا الأداء عقليًا أم اجتماعيًا أم حركيًا " (الفتلاوي: ٢٠٠٢ م، ٢٥).

التعريف الإجرائي: قدرة تلميذات صعوبات التعلم على تلاوة القرآن الكريم بأقل عدد من الأخطاء.

التلاوة لغة: تلا : تلوته أتلوه وتلوت عنه تلوا، كلاهما : خذلته وتركته . وتلا يتلو تلوا إذا تركك وتخلف عنك (ابن منظور١٩٩٢م).

اصطلاحا: قراءة القرآن الكريم قراءة سليمة من النواحي التالية : الضبط الدقيق ، إخراج الحروف من مخارجها ، تطبيق أحكام التجويد (الحمادي:١٩٨٧م).

التعريف الاجرائي: قراءة تلميذة صعوبات التعلم لسورة، قراءة سليمة مراعية أحكام المد الطبيعي.

صعوبات التعلم (Learning difficulties):

تعرفها وزارة التربية والتعليم (٢٠٠١م) بأنها: "اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة والتي تبدو في اضطرابات الاستماع، والتفكير، والكلام، والقراءة، والكتابة (والإملاء، والتعبير، والخط) والرياضيات والتي لاتعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي أو السمعي أو البصري أوغيرها من أنواع العوق"(٩).

التعريف الإجرائي: الإعاقة في القراءة التي تحول دون الوصول إلى إتقان مهارات التلاوة .

سابعا- الإطار النظري والدراسات السابقة:

١- الإطار النظري:

يتضمن الإطار النظري للدراسة ما يلي :

أ- مهارات التلاوة:

١–تعريف التجويد:

يقصد به: " إعطاء الحروف حقها في النطق بها على أتم وجه، ومستحقها من الأحكام الناشئة عنها، وإخراج كل حرف من مخرجه الصحيح "(الجزري، ٢٠٠٢م،ص:٤٧).

٢–أقسام التجويد:

قسم (الجمل، ٢٠٠١م) علم التجويد إلى قسمين هما على النحو التالي :

أ–تجويد علمي (نظري) وهو معرفة أحكام وقواعد علم التجويد.

ب–تجويد عملي وهو تطبيق أحكام التجويد العلمية في تلاوة القرآن الكريم.

٣-**مراتب التلاوة :**

للتلاوة ثلاث مراتب وهي على النحو التالي :

أ/التحقيق : وهو إعطاء كل حرف حقَّه من إشباع المد وتحقيق الهمزة وإتمام الحركات واعتماد الإظهار والتشديدات وتوفية الغنات وتفكيك الحروف وإخراج بعضها من بعض، بالسَّكت والترسل واليُسْر والتؤدة ومراعاة الوقف.

ب /التدوير: إدراج القراءة وسرعتها وتخفيفها، وإقامة الإعراب مع مراعاة جميع أحكام التجويد في القراءة من غير تفريط .

ج /الحدر: هو التوسط بين التحقيق والحدر (الجمل، ٢٠٠١م،ص: ٥٧).

بناء على ماسبق يعد علم التجويد من أجل العلوم وأشرفها؛ لتعلقه بكلام الله سبحانه وتعالى، وتعليمه للتلميذات مطلب شرعي، ويؤكده قوله عز وجل ﴿أَوْ زِدْ عَلَيْهِ وَرَتِّلِ الْقُرْآنَ تَرْتِيلاً] (سورة المزمل آية :٤).

وعندما سئل أنس بن مالك عن قراءة النبي صلى الله عليه وسلم فقال: " كان يمد مدا "، والمد عند القراءة على ضربين : أصلي: وهو إشباع الحرف الذي بعده ألفًا أو واوًا أو ياءً، وغير أصلي: وهو ما إذا أعقب الحرف الذي هذه صفته همزة . وهو متصل ومنفصل، فالمتصل: ما كان من نفس الكلمة، والمنفصل: ما كان بكلمة أخرى، فالأول يؤتى فيه بالألف والواو والياء ممكنات من غير زيادة، والثاني يزاد في تمكين الألف والواو والياء زيادة على المد الذي لا يمكن النطق بها إلا به من غير إسراف (العسقلاني١٩٨٦م).

٤/**مؤشرات صعوبات تعلم التلاوة :**

تؤكد سهام (٢٠٠٥م)أن تلميذات صعوبات التعلم يجدن صعوبة في التمييز بين الرموز وتشمل :

١/ عدم التمييز بين الحركات الممدوة والحركات القصيرة.

٢/ عدم تمييز الحروف المشددة من غيرها .

٣/ عدم التمييز بين اللام الشمسية والقمرية.

٤ / عدم التمييز بين الأصوات المشابهة للحروف مثل: (ي – و – ى).

٥ / عدم تمييز التنوين.

٦ / عدم تمييز همزات الوصل والقطع.

ب- الألعاب التعليمية:

١/تعريفها:

عُرِّف اللعب بأنه: "كل لعب يهدف إلى تحقيق غرض خاص، ويكون الغرض منه تنمية مواهب وقابليات الطفل، وتوسيع آفاق معرفته بصورة عامة، ومساعدته على استيعاب مواد البرامج التعليمية، إضافة إلى تكوين الاتجاهات الجيدة "(العناني ٢٠٠٢م، ١٢٧).

وعُرِّف أيضا بأنه: " أنواع من الأنشطة المحكمة الإطار لها من القوانين التي تنظم سير اللعب ويشارك فيها مجموعة من الدارسين للوصول إلى أهداف تعليمية سبق تحديدها " . (الحكمي ٢٠٠٢م، ٦).

٢/فوائد الألعاب التعليمية :

للألعاب التعليمية فوائد جمة، منها :

١- أنها توفر للتلميذة فرصة التعرف على بعض المشكلات، وتهيئتها لمحاولة التفكير في حلها، وإيجاد الحلول المناسبة لها.

٢– أنها تسهم في تغيير الدور التقليدي لكل من المعلمة والتلميذة ليصبح دور المعلمة ميسرة، ومرشدة، ويصبح دور التلميذة إيجابيا مساهما في العملية التربوية بالتفكير والتحليل والمشاركة في اتخاذ القرار .

٣– أنها تسهم في التطور العقلي والاجتماعي والعاطفي والإبداعي عن طريق تطور المفاهيم المكتسبة لدى التلميذة .

٤–تمثل الألعاب التعليمية تقنية مناسبة لمعالجة صعوبات التعلم حيث تلعب دورا فعالا في العلاج (فلاته ٢٠٠٩م).

٣/أنواع الألعاب التعليمية :

اتفق العناني(٢٠٠٢م، ٣٨–٦٤)، والحيلة (٢٠٠٥م، ٥٠–٦٠) على تقسيم الألعاب التعليمية إلى خمسة أنواع وهي على النحو التالي :

١/اللعب البدني.

٢/اللعب التركيبي البنائي.

٣/الألعاب الفنية .

٤/الألعاب الثقافية.

وقد ركزت الباحثة على النوع الأخير من الألعاب التعليمية وهي الثقافية التي يقصد بها: النشاطات المثيرة لاهتمام التلميذة، والتي تلبي احتياجاتها، وتشبع حب الاستطلاع لديها، والمتمثلة في الرغبة في المعرفة واكتساب المعلومات، وهذه النشاطات غالبا ماتكون ذهنية أو كتابية (فلاته ٢٠٠٩م).

٤/خصائص تلميذات صعوبات التعلم:

أ/التعريف بصعوبات التعلم :

لقي تعريف صعوبات التعلم جدلا كبيرا في أوساط التربية الخاصة فقد عرفه كيرك (kirk) بأنه: " تأخر، أو اضطراب، أو تعطل النمو في واحدة أو أكثر من عمليات التحدث والتخاطب، أو اللغة، أو القراءة ، أو الكتابة، أو الحساب، أو أي مادة دراسية أخرى تنتج عن إعاقة نفسية تنشأ عن كل من أو واحد على الأقل من هذين العاملين وهما اختلال الأداء الوظيفي للمخ، والاضطرابات السلوكية أو الانفعالية ". (محمد٢٠٠٧م،٥١).

وعرفتها جمعية الأطفال ذوي صعوبات التعلم بأنها: " حالة مزمنة ذات أصل نيورولوجي تؤثر سلبا وبشكل انتقائي على النمو والتكامل، كما أنها قد تؤثر على كل من القدرات اللفظية وغير اللفظية، أو على أحدها فقط .وتنشأ صعوبات التعلم المحددة كحالة إعاقة مميزة، وتختلف في مظهرها وفي درجة حدتها، ويمكن لهذه الحالة أن

تؤثر على امتداد حياة الفرد على تقديره لذاته ومستوى تعليمه وأدائه الوظيفي " (المرجع السابق).

يتضح من التعريفات السابقة مايلي:

١/أن فئة صعوبات التعلم يقل مستواهم عن المتوسط في أغلب العمليات العقلية، والسلوكية .

٢/وجود خلل في الأداء الوظيفي للمخ.

٣ /استبعاد حالات إعاقات التخلف العقلي.

٤ /أن المشكلة قد تستمر مدى الحياة.

٥ /الخصائص النفسية السلوكية لصعوبات التعلم:

يتفق معظم الباحثين أن تلميذات صعوبات التعلم يتمتعن بقدرة عقلية متوسطة، أما جانب الضعف الرئيس لديهن فهو التحصيل الأكاديمي، لذلك يمكن تحديد الخصائص النفسية والسلوكية على النحو التالي:

١/الحركة الزائدة بسبب قلة الانتباه.

٢/إعاقة في الإدراك الحركي.

٣ /عدم الاتزان الانفعالي.

٤ /صعوبات في الاتزان العام.

٥ /القهرية.

٦ /اضطراب في الذاكرة والتفكير.

٧ /مشكلات أكاديمية مثل: القراءة والكتابة والحساب.

٨ /اضطرابات السمع والكلام (الخطيب والحديدي ١٩٩٧م).

٦ /الخصائص التعليمية لصعوبات التعلم :

تعد التلميذات اللاتي يعانين من صعوبات في التعلم سويات عاديات من حيث القدرات العقلية إلا أن لديهن صعوبات واضحة في اكتساب مهارات الاستماع

واستخدامها، أو الكلام، أو القراءة أو الكتابة، ويمكن تصنيف الخصائص الرئيسة للتلميذات اللاتي يعانين من صعوبات التعلم على النحو التالي:

١/صعوبات في الإدراك والحركة .

٢/اضطراب اللغة والكلام.

٣/صعوبات في عمليات التفكير.

٤/خصائص سلوكية.

٥/صعوبات في التحصيل الدراسي، وتتمثل في المواضيع التالية:

أ- صعوبات خاصة بالقراءة .

ب- صعوبات خاصة بالكتابة .

د- صعوبات خاصة بالحساب . (يحيى ٢٠٠٦م).

٧-أنواع البرامج التعليمية لصعوبات التعلم:

إن البرامج المساندة التي تتبعها المعلمة مع تلميذات صعوبات التعلم لتحسين مستواهن في التحصيل الأكاديمي لها دور فعال في اكتساب المهارات والاتجاهات، ومن تلك البرامج مايلي:

أ/التعلم التنافسي .ب/التعلم التعاوني . ج/التعلم الفردي .

واعتمدت الباحثة على النوع الأخير من التعلم وهو الفردي؛ لتحقيق الأهداف التي وضعتها أثناء تصميم الألعاب التعليمية الإلكترونية الخاصة بوحدة المد؛ لتحقق تلميذة صعوبات التعلم النتائج المرجوة .

٨/دور معلمة العلوم الشرعية في مساعدة تلميذات صعوبات التعلم:

١/توفير البيئة المناسبة للتعلم من خلال الألعاب التعليمية، والبرامج التعليمية.

٢/تزويد تلميذات صعوبات التعلم بالتعليمات اللازمة، والواجبات المطلوبة منهن.

٣/رفع معنوياتهن وتقدير ذاتهن.

٤/تراعي الحاجات والمطالب الملحة لتلميذات صعوبات التعلم.

٥ /تقدم الممارسة التطبيقية لهن.

٦ /تستخدم استراتيجيات تعليمية مختلفة؛ لتقلل من التأثير السلبي للصعوبات التي يواجهنها.

٧ /تستخدم أساليب التعلم الفردي والتعاوني والتنافسي والتبادلي.

٨ /استغلال الوسائل المساندة لتفريغ طاقاتهن الكامنة.

٩ /العمل مع معلمة صعوبات التعلم جنبا إلى جنب.

٢- الدراسات السابقة :

عند تتبع الدراسات التربوية السابقة، نجد وفرة في الدراسات التي تناولت برامج واستراتيجيات تدريس حديثة بأشكالها وأنواعها المختلفة، وفاعليتها وأثر استخدامها في العملية التعليمية. غير أن الباحثة على حد علمها لم تعثر على دراسات تربوية تناولت موضوع دراستها: الألعاب الإلكترونية وأثرها في تدريس مهارات التلاوة لدى تلميذات صعوبات التعلم؛ لذلك تم استعراض الدراسات السابقة في محورين هما على النحو التالي :

المحور الأول – دراسات تناولت تدريس مهارات تلاوة القرآن الكريم من خلال الحاسوب:

قام آل كنة والحيالي (٢٠١٠م) : بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام الأقراص المدمجة في إتقان تلاوة القرآن الكريم وحفظه لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، واتبع الباحثان التصميم التجريبي ذا المجموعات المتكافئة، والذي يضم مجموعتين تجريبيتين، ومجموعة ضابطة، المجموعة التجريبية الأولى: درست باستخدام تقنية مشغل الأقراص المدمجة مقترنة بجهاز تلفاز لعرض المقروء، والمجموعة التجريبية الثانية: درست باستخدام مشغل الأقراص المدمجة دون شاشة عرض، أما المجموعة الضابطة فدرست بالطريقة التقليدية. وبلغ حجم عينة الدراسة تسعة وستين تلميذاً، بواقع ثلاثة وعشرين تلميذاً في كل مجموعة،، وأعدّا أداة لقياس الإتقان ببعدي الصحة والدقة،

مشتملاً على إتقان التلاوة وإتقان الحفظ، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالّة إحصائيا بين المجموعتين التجريبيتين في إتقان التلاوة وإتقان الحفظ، ووجود فروق دالّة إحصائيا بين كل من المجموعتين التجريبية، والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في إتقان التلاوة وإتقان الحفظ .

وقام الرقب (٢٠٠٩م): بدراسة استهدفت الكشف عن فاعلية برنامج محوسب في تنمية مهارات التلاوة لدى طلاب الصف الحادي عشر، واتبع الباحث المنهج البنائي والتجريبي، وتمثلت أداة الدراسة باختبار معرفي وأدائي على عينة عددها: ستون طالبًا، وتم اختيار العينة بالطريقة القصدية، وتوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي للاختبارات التحصيلية والأدائية .

وقام آل داود (٢٠٠٥م) : بدراسة هدفت إلى إعداد برنامج يعالج ضعف طلاب الصف السادس الابتدائي في تلاوة القرآن الكريم، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من ستين طالبا من طلاب الصف السادس الابتدائي، قسموا إلى مجموعتين متكافئتين، واستخدم بطاقة ملاحظة، وتوصل الباحث إلى تفوق المجموعة التجريبية التي تم تطبيق البرنامج عليها على المجموعة الضابطة في تلاوة القرآن الكريم.

وقام **ملحم (٢٠٠٣م):** بدراسة هدفت إلى قياس أثر استخدام الحاسوب التعليمي في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في تدريس مديرية عمان الثانية لمقرر التلاوة والتجويد واستخدم الباحث المنهج التجريبي وتمثلت أداة الدراسة في اختيار تحصيلي، وتم توزيع العينة إلى مجموعتين: ضابطة: خمسة وثلاثون طالبا، وتجريبية: ثلاثون طالبا، وتوصل الباحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لطريقة التدريس بالطريقة المحوسبة.

المحور الثاني– دراسات تناولت الألعاب التعليمية وأثر استخدامها في مقررات مختلفة:

قام محمد وعبيدات (٢٠١٠م): بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام الألعاب التربوية المحوسبة في تحصيل بعض المفاهيم الرياضية لتلاميذ الصف الثالث الأساسي مقارنة بالطريقة التقليدية، استخدم الباحثان المنهج الشبه تجريبي، وتكونت عينة الدراسة من ثمانية وستين تلميذا وتلميذة، قسموا إلى أربع مجموعات تجريبية وضابطة، استخدما اختبارًا تحصيليًا، وتوصلا إلى وجود فروق دالة إحصائيا في التحصيل المباشر والمؤجل لصالح العينية التجريبية تعزى للجنس والتفاعل بين الطريقة والجنس.

وقامت فلاته (٢٠٠٩م): بدراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية استخدام الألعاب التعليمية في تحصيل مقرر الفقه لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بالعاصمة المقدسة، استخدمت الباحثة المنهج الشبه تجريبي، وتكونت عينة الدراسة من ست وأربعين تلميذة وقسمت العينة إلى تجريبية وضابطة، وقامت ببناء اختبار تحصيلي، وتوصلت الدراسة إلى تفوق تلميذات المجموعة التجريبية في المستويات المعرفية الدنيا (التذكر، والفهم، والتطبيق).

قام الحكمي (٢٠٠٢م) : بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام الألعاب التعليمية في تدريس عملية الضرب لتلاميذ الصف الثالث بالمرحلة الابتدائية. استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، تمثلت عينة الدراسة في ستين تلميذا مقسمين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، قام ببناء اختبار تحصيلي، وتوصل الباحث إلى ارتفاع مستوى تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية عند مستويات (التذكر، والفهم).

قام مطاوع (٢٠٠٠م): بدراسة هدفت إلى التحقق من مدى الفاعلية الوظيفية للألعاب الكمبيوترية في تحصيل التلميذ الدسلكسي (الذي يعاني من عسر في القراءة) لمفاهيم العلوم، واستخدم الباحث بطاقة ملاحظة للتشخيص الأولي للتلميذ الدسلكسي، قام ببناء اختبار تحصيلي واختبار شطب الكلمات والأشكال، واستخدم مقاييس تقدير

الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم من إعداد الزيات، واستخدم اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن، وطبق على عينة قوامها: ستون تلميذا من تلاميذ الصف الأول متوسطة، وأظهرت النتائج عن وجود خمسة تلاميذ منهم يعانون صعوبات في التعلم مثلوا العينة التجريبية، أسفرت نتائج الدراسة على زيادة فعالية تحصيل الدسلكسيين لبعض مفاهيم العلوم مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة.

التعليق على الدراسات السابقة :

المحور الأول:

١. **الهدف :** اجتمعت دراسة آل كنة والحيالي (٢٠١٠م)، ودراسة ملحم (٢٠٠٣م) في معرفة أثر استخدام الحاسوب التعليمي في التحصيل، بينما انفرد الرقب (٢٠٠٩م) في البحث عن الفاعلية، وآل داود (٢٠٠٥م) في إعداد برنامج، اجتمعت الدراسة الحالية مع كل من دراسة آل كنة والحيالي (٢٠١٠م)، ودراسة ملحم (٢٠٠٣م)، و آل داود (٢٠٠٥م) في البرمجية.

٢. **المنهج :** جميع الدراسات السابقة اجتمعت مع الدراسة الحالية في استخدام المنهج شبه التجريبي .

٣. **العينة :** تمثلت عينة آل كنة والحيالي (٢٠١٠م) في تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وبلغ عددهم تسعا وستين تلميذا، بينما تمثلت عينة الرقب (٢٠٠٩م) في طلاب الصف الحادي عشر وبلغ عددهم ستين طالبا، وتمثلت عينة آل داود (٢٠٠٥م) في الطلاب الضعاف من الصف السادس الابتدائي وبلغ عددهم ستين طالبا، وتمثلت عينة الملحم (٢٠٠٣م) في طلاب الصف السابع الأساسي وبلغ عددهم خمسة وستين طالبا . اجتمعت الدراسة الحالية مع دراسة آل كنة والحيالي (٢٠١٠م)، ودارسة آل داود (٢٠٠٥م) في المرحلة الابتدائية، وانفردت الدراسة الحالية في نوع وعدد العينة حيث بلغ عددهن ست تلميذات من صعوبات التعلم المدمجات بالتعليم العام بالصف السادس الابتدائي .

٤. **الأدوات** : تنوعت الأدوات بين اختبار تحصيلي واختبار إتقان، بينما انفردت الدراسة الحالية باختبار تحسن مستوى، وبطاقة ملاحظة .

٥. **النتائج** : اجتمعت جميع الدراسات السابقة على فاعلية البرامج الكمبيوترية في تحسين مهارات التلاوة، وهذا ماتتوقعه الباحثة من هذه الدراسة بإذن الله.

المحور االثاني :

١.**الهدف** : اجتمعت دراسة محمد وعبيدات (٢٠١٠م)، ودراسة الحكمي(٢٠٠٢م) في استقصاء أثر الألعاب التربوية التعليمية في تحصيل مقرر الرياضيات، بينما انفردت فلاته (٢٠٠٩م) في استقصاء أثر الألعاب التعليمية في تحصيل مقرر الفقه، قام مطاوع (٢٠٠٠م)بالتحقق من الفاعلية الوظيفية للألعاب الكمبيوترية في العلوم، اجتمعت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في الهدف ولكن انفردت في تنمية مهارات التلاوة .

٢.**المنهج** : جميع الدراسات السابقة اجتمعت مع الدراسة الحالية في استخدام المنهج الشبه تجريبي.

٣.**العينة** : تمثلت عينة دراسة محمد وعبيدات (٢٠١٠م) في تلاميذ الصف الثالث أساسي وبلغ عددهم ثمانية وستين تلميذا وتلميذة، بينما تمثلت عينة فلاته (٢٠٠٩م) في تلميذات الصف الرابع الابتدائي وبلغ عددهن ثمان وأربعين تلميذة، وتمثلت عينة الحكمي(٢٠٠٢م) في تلاميذ الصف الثالث الابتدائي وبلغ عددهم ستين طالبا، وتمثلت عينة مطاوع (٢٠٠٠م)في طلاب الصف الول المتوسط وبلغ عددهم خمسة طلاب من الدسلسكيين. اجتمعت الدراسة الحالية مع دراسة محمد وعبيدات (٢٠١٠م)، ودارسة فلاته (٢٠٠٩م)، ودراسة الحكمي(٢٠٠٢م) في المرحلة الابتدائية، واجتمعت مع دراسة مطاوع (٢٠٠٠م) في نوع العينة: صعوبات التعلم، وفي عدد العينة حيث بلغ عددهن ست.

٤.**الأدوات** : اجتمعت دراسة كل من محمد وعبيدات (٢٠١٠م)، ودراسة فلاته (٢٠٠٩م) و دراسة الحكمي(٢٠٠٢م) في بناء اختبار تحصيلي، بينما انفردت دراسة

مطاوع (٢٠٠٠م) ببناء اختبار تحصيلي واختبار شطب الكلمات والأشكال، واستخدم مقاييس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم من إعداد الزيات، واستخدم اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن، وانفردت الدراسة الحالية باختبار تحسن المستوى، وبطاقة ملاحظة .

٥.النتائج : اجتمعت جميع الدراسات السابقة على فاعلية الألعاب التعليمية، وهذا ماتتوقعه الباحثة من هذه الدراسة بإذن الله .

مايميز الدراسة الحالية :

١- تصميم وإخراج الباحثة ألعابًا تعليمية إلكترونية تحتوي على تعريف المد وحروفه وشروطه، وهي أحد مهارات التلاوة.

٢- تجربة الألعاب الإلكترونية على تلميذات الصف السادس الابتدائي من ذوات صعوبات التعلم المدمجات بالتعليم العام.

٣- بناء اختبار تحسن المستوى لقياس الجانب المعرفي لمهارات التلاوة، وبطاقة ملاحظة لقياس الجانب المهاري في التلاوة.

٤- تعد الدراسة الأولى – على حد علم الباحثة – تتناول التلاوة ومهاراتها من خلال الألعاب التعليمية الإلكترونية .

إجراءات الدراسة :

ثامنا- منهج الدراسة :

استخدمت الباحثة **المنهج شبه التجريبي** ذا التصميم القبلي البعدي للمجموعة الواحدة، وهي المجموعة التجريبية Pre-Test, Post-Test Desing ، بحيث يتم اختبارها قبلياً، ثم يتم إدخال المتغير المستقل عليها، ثم اختبارها اختباراً بعدياً، ويدل الفارق بين الاختبارين على الأثر الذي تركه المتغير المستقل على المجموعة (القحطاني وآخرون، ٢٠٠٠م).

وقامت الباحثة بتطبيق اختبار تحسن المستوى وبطاقة الملاحظة قبلياً على عينة الدراسة في بداية الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٣٤ / ١٤٣٥هـ، ثم بدأت الباحثة بتنفيذ البرمجية التعليمية القائمة على الألعاب الإلكترونية، وبعد ذلك تم تطبيق اختبار تحسن المستوى وبطاقة الملاحظة بعدياً على عينة الدراسة .

تاسعا- عينة الدراسة :

نظرا لمحدودية مجتمع الدراسة قامت الباحثة بالتطبيق على عينة قصدية من تلميذات صعوبات التعلم بالصف السادس الابتدائي المدمجات من قبل وزارة التربية والتعليم بمدارس جدة، حيث أشارت المادة السادسة والتسعون في القواعد التنظمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة على ألا يزيد عدد المدمجين ٢٠%، وعند تقصي الباحثة للمدارس التي بها دمج لهم، وجدت بعض المدارس غير مقيدين بها تلميذات صعوبات تعلم بالصف السادس الابتدائي، وقد بلغ عدد العينة ست تلميذات موزعات على مدرستين، و تم تطبيق مواد وأدوات المعالجة الإحصائية (الألعاب الإلكترونية، واختبار تحسن المستوى، وبطاقة الملاحظة) على تلميذات العينة التجريبية الست من ذوات صعوبات التعلم في (القراءة).

عاشرا- مواد وأدوات الدراسة :

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بالإجراءات التالية :

١ . الألعاب الإلكترونية:

أ.الاطلاع على البحوث والدراسات العربية والأجنبية التي ترتبط بمجال البحث الحالي للاستفادة منها .

ب.الاطلاع على موضوعات كتاب تلاوة القرآن وتجويده للصف السادس الابتدائي بنات، وتم اختيار الوحدة الثالثة المد (تعريفه – وحروفه – وشروطه) بناء على أن تلميذات صعوبات التعلم لديهن صعوبة في المدود، وهمزات القطع والوصل، وعدم

التفريق بين اللام الشمسية والقمرية والتنوين وغيرها من الصعوبات، وهذا ما أكدته سهام (٢٠٠٥م،٤٦).

ج .التحاق الباحثة بدورة تدريبية عن تصميم الألعاب الإلكترونية بواسطة برنامج (jclic) وهو" بيئة لإنشاء، وتحقيق وتقييم أنشطة الوسائط المتعددة التعليمية، تم تطويرها باستخدام لغة الجافا وهو من البرمجيات الحرة مفتوحة المصدر تعمل في مختلف بيئات التشغيل(السيف،٢٠١٤)

د.استخدام برنامج (jclic) لتصميم الألعاب الخاصة بوحدة المد.

ه. مراعاة معايير تصميم الألعاب وهي على النحو التالي :

١/أن تحقق اللعبة هدفا أو أكثر من أهداف الوحدة.

٢/أن تكون تعليمات تنفيذها مختصرة وواضحة ومحددة .

٣/أن يتخلل اللعبة مهارات وعمليات تدريبية وظيفية لخفض تأثير المشكلات التي تعوق تحصيل تلميذات صعوبات التعلم.

٤/أن تناسب مستوى تلميذات صعوبات التعلم وإمكاناتهن لاسيما تعليماتها المكتوبة.

٥/أن تسهل ممارسة تلميذة صعوبات التعلم في ضوء الإمكانات.

٦/أن تشتمل على عناصر التشويق والتعزيز اللازمة لاستمرارية تعلم تلميذات صعوبات التعلم.

٧/أن تتيح فرصة استخدام التلميذة لها بنفسها وفقا لسرعتها الذاتية .

٨/أن تتكامل خبراتها مع الألعاب الأخرى لتنمية مهارات التلاوة لديها.

٩/أن تتضمن مستويات متدرجة من الصعوبة لتناسب مستواهن(مطاوع ٢٠٠٠م،ص:٣٢).

و اشتمل البرنامج على ست ألعاب إلكترونية من تصميم الباحثة وهي على النحو التالي:

١/اللعبة الأول عبارة عن ترتيب تعريف المد.

http://www.4shared.com/document/o9bGab7s/index.html

٢/اللعبة الثانية عبارة عن توصيل بين حرف المد وحركة ماقبله.

http://www.4shared.com/zip/gmnZSW_n/md1jclic.html

٣/اللعبة الثالثة عبارة عن استماع وترديد من التلميذة للكلمات التي بها حرف المد.

http://www.4shared.com/document/-bgnwdR6/indexhtmjj.html

٤/ اللعبة الرابعة تقرأ الآيات مع المقرئ من سورة ص لتطبق المد.

http://www.4shared.com/zip/3YJM8Ab0/md2jclic.html

٥/اللعبة الخامسة تركب معنى إطالة الصوت.

http://www.4shared.com/document/L-tNvMrQ/dd_online.html

٦/اللعبة السادسة توصيل الكلمة بمعناها.

http://www.4shared.com/zip/6v4XZp0b/md3jclic.html

تحكيم الألعاب الإلكترونية : لتحديد صدق الألعاب الظاهري (صدق المحكمين) تم عرض الألعاب على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم والتربية الخاصة (ملحق١) .

أ. تم تعديل الألعاب الإلكترونية المقترحة في ضوء ملاحظاتهم، حيث تمت إضافة بعض الحركات والأصوات للألعاب بناءً على آراء المحكمين ثم تم إخراجها بالشكل النهائي.

ب. تم تجريب الألعاب الإلكترونية المقترحة في الأسبوع الأول من الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٣٤هـ/١٤٣٥هـ حيث قامت الباحثة بتجريبها على العينة الاستطلاعية من التلميذات، ولاحظت تفاعل التلميذات مع الألعاب الإلكترونية.

ج.تحميل برنامج الجافا، وبرنامج (jclc) في أجهزة الحاسوب بغرفة مصادر التعلم.

د.قامت الباحثة بمساعدة معلمة القرآن، ومعلمة صعوبات التعلم بتطبيق الألعاب الإلكترونية على عينة الدراسة في الأسبوع السادس من الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٣٤هـ/١٤٣٥هـ لمدة أسبوعين، بواقع حصتين في الأسبوع .

٢ .اختبار تحسين المستوى:

مهارات التلاوة لها جانبان: معرفي: وهو معرفة الأحكام، وجانب مهاري: وهو تطبيق تلك الأحكام عند التلاوة ويمكن قياس الجانب المعرفي من خلال الاختبارات التي هدفت الدراسة إلى تنميتها من خلال الألعاب الإلكترونية التعليمية.

أ/ إعداد اختبار تحسين المستوى : تم بناء الاختبار وفقًا للخطوات التالية :الرجوع إلى محتوى الوحدة الثالثة من كتاب تلاوة القرآن وتجويده للصف السادس الابتدائي – بنات – الفصل الدراسي الأول .

ب /تحديد الهدف من اختبار تحسين المستوى : قياس مدى تحسين مستوى تلميذات صعوبات التعلم في الجانب المعرفي من وحدة المد تعريفه وحروفه وشروطه .

ج /إعداد فقرات الاختبار: يتكون الاختبار في صورته النهائية من سبعة أسئلة من نوع الاختيار من متعدد، يلي كل سؤال أربعة خيارات (أ، ب، ج، د) تختار التلميذة الخيار المناسب حسب السؤال.

د /تعليمات الاختبار : تضمنت زمن الاختبار، ونوعية الأسئلة وعددها، بالإضافة إلى توجيهات حول كيفية الإجابة .

ه /التحقق من صدق وثبات الاختبار: صدق المحكمين : عرض الاختبار على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس بلغ عددهم تسعة محكمين، وقد تم تعديل الاختبار حسب توجيهاتهم و ملاحظاتهم، وتم إخراجه بالصورة النهائية ملحق رقم (١) **الثبات :** طبقت الباحثة الاختبار على عينة بلغت اثنتا عشرة تلميذة من الصف السادس الابتدائي الضعيفات في مهارات التلاوة، وإعادة التطبيق بفاصل زمني

قدره أسبوع، وبلغ معامل ارتباط سبيرمان بين درجات التطبيقين (٠,٧٨) وهو دال عند (٠,٠١).

و/تحديد زمن الاختبار : تم رصد زمن الاختبار للعينة الاستطلاعية بحساب زمن أول تلميذة أجابت على الاختبار بزمن آخر تلميذة أجابت مقسوما على عددهن، حيث بلغ زمن الاختبار ٤٠ دقيقة تقريبا.

ز/تصحيح الاختبار : تم إعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة، وبذلك تكون الدرجة النهائية (٧) درجات .

٣. بطاقة الملاحظة :

١/الهدف من بطاقة الملاحظة : معرفة مدى إتقان مهارات التلاوة عند تلميذات صعوبات التعلم .

٢/وصف بطاقة الملاحظة : تم بناء بطاقة الملاحظة بعد الاطلاع على الأبحاث والدراسات التي تناولت مهارات التلاوة وقد تضمنت بطاقة الملاحظة ما يلي:

٣/الهدف من بطاقة الملاحظة : تهدف البطاقة إلى ملاحظة مدى إتقان تلميذات صعوبات التعلم لمهارات المد في سورة ص من (آية ٢٩ إلى آية ٣٩) .

٤/تتكون بطاقة الملاحظة: من سبع عبارات تتعلق بمهارات المد اشتملت (المد: تعريفه، وحروفه، وشروطه).

٥/اختيارات الإجابة: تم استخدام مقياس ليكرت Likert "لاعتباره من أكثر المقاييس استخداماً في تقويم المهارات وهو أكثر سهولة من حيث الاستعمال" (سيد وسالم ٢٠٠٤، ٦٤) .

وكانت اختيارات الإجابات كالتالي : متحقق، وغير متحقق .

٦/تصحيح بطاقة الملاحظة: بلغ عدد العبارات سبع عبارات، تم إعطاء المتحقق (درجتان)، ولغير المتحقق (درجة واحدة).

٧/الصدق الظاهري (المحكمون): تم عرض بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وقد تم تعديله حسب توجيهاتهم وملاحظاتهم وإخراجه بالصورة النهائية (ملحق٢).

٨/ثبات بطاقة الملاحظة: تم عن طريق حساب معامل الاتفاق (بين المحكّمين) فطبّقت الباحثة معادلة كوبر لحساب نسبة الاتفاق، وهي على النحو التالي:

$$\text{معامل الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق+عدد مرات عدم الاتفاق}} \times ١٠٠$$ (Cooper, 1976,27)

وقد بلغ ثبات بطاقة الملاحظة ٩٨% وهي نسبة اتفاق عالية.

الحادي عشر - متغيرات الدارسة :

١. **المتغير المستقل :**

الألعاب الإلكترونية التعليمية .

٢. **المتغيرات التابعة :**

مهارات التلاوة

الثاني عشر- المعالجة الإحصائية :

تم استخدام التحليل الإحصائي لبرنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) بعد تطبيق التجربة قبليا وبعديا وذلك لقياس دلالة الفروق بالأساليب التالية :

١. معاملات ارتباط سبيرمان (اللابارمتري).

٢. اختبار ويلككسون لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعات الصغيرة .

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها :

النتائج الخاصة بالفرض الأول:

ينص الفرض الأول على: " وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (≤ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلميذات عينة الدراسة في القياس القبلي والبعدي لاختبار تحسن المستوى لمهارات التلاوة".

وللتحقق من صحة الفرض السابق تم استخدام اختبار ويلككسون لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي، والجدول التالي يوضح هذه النتائج :

جدول (١)

يوضح نتائج اختبار ويلكوكسن Wilcoxon (W) للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي في اختبار تحسن المستوى

	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
اختبار تحسن المستوى	٣,٥٠	٢١	٢,٢٦٤	٠,٠٢٤

يتضح من الجدول السابق أن قيمة z المحوسبة لدلالة الفروق بلغت (٢,٢٦)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥)، وهي تشير إلى وجود فروق بين متوسطي درجات التلميذات في اختبار تحسن المستوى القبلي والبعدي ودلالة الفروق تفسر لصالح المتوسط الأعلى الذي جاء في صالح القياس البعدي وبالتالي تثبت صحة الفرض الأول .

١. وبالنتيجة السابقة يتم قبول الفرض الأول " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (≤ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلميذات عينة الدراسة في القياس القبلي والبعدي لاختبار تحسن المستوى لمهارات التلاوة".

النتائج الخاصة بالفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على: " وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (≤ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلميذات عينة الدراسة في القياس القبلي والبعدي لملاحظة أداء مهارات التلاوة ".

وللتحقق من صحة الفرض السابق تم استخدام اختبار ويلككسون لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي، والجدول التالي يوضح هذه النتائج :

جدول (٢)

يوضح نتائج اختبار ويلكوكسن Wilcoxon (W) للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي في بطاقة الملاحظة

	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
بطاقة الملاحظة	٣,٥٠	٢١	٢,٢١٤	٠,٠٢٧

يتضح من الجدول السابق أن قيمة z المحوسبة لدلالة الفروق بلغت (٢,٢١)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥)، وهي تشير إلى وجود فروق بين متوسطي درجات التلميذات في بطاقة الملاحظة القبلي والبعدي ودلالة الفروق تفسر لصالح المتوسط الأعلى الذي جاء في صالح القياس البعدي وبالتالي تثبت صحة الفرض الثاني .

٢. وبالنتيجة السابقة يتم قبول الفرض الثاني، " وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (≤ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلميذات عينة الدراسة في القياس القبلي والبعدي لملاحظة أداء مهارات التلاوة".

وترجع هذه النتيجة إلى استمتاع تلميذات صعوبات التعلم بالألعاب التعليمية وتحسن مهاراتهن لتلاوة القرآن الكريم .

مناقشة نتائج الدراسة :

١/يتضح من نتائج التحليل الإحصائي أثر البرمجية التعليمية القائمة على الألعاب الإلكترونية في تحسن مهارات التلاوة لدى تلميذات صعوبات التعلم، وهذا يتفق مع دراسة الرقب (٢٠٠٩م) ودراسة آل داود (٢٠٠٥م) التي أثبتت فاعلية البرامج الكمبيوترية في تحسين مهارات التلاوة وكذلك دراسة ملحم (٢٠٠٣م) التي أثبتت أثر استخدام الحاسوب في تحصيل مقرر التلاوة والتجويد.

٢/أما في ما يتعلق بالألعاب الإلكترونية فقد أثبت التحليل الإحصائي وجود أثر للألعاب الإلكترونية، وهذا يتفق مع نتائج دراسة مطاوع (٢٠٠٠م)، و دراسة فلاته (٢٠٠٩م) على فاعلية الألعاب الكمبيوترية على التحصيل الدراسي وهذ ما أكده الخطيب (٢٠١٢م) على ضرورة استبدال الطرق المألوفة بطرق أخرى تتلاءم وطبيعة تلميذات صعوبات التعلم، وتصميم برامج مناسبة لتطوير مهاراتهن . وقد أثر التفاعل مع الألعاب الإلكترونية في بيئة التعلم غير المحاطة بالتهديدات التي تواجدات بها االتلميذات على تفكيرهن وعلى توليدهن للأفكار وعلى كتابتهنبعد ذلك. وقد تُسفر هذه الدراسة نتائج مختلفة إذا ما تم السماح للتلميذات باستكمال المهام المُعطاة لهم في بيئة تعلم خارج حدود الفصل الدراسي، ومع إطار زمني أطول.

الثالث عشر- توصيات الدراسة :

١. الاهتمام بإعداد المعلمات وتدريبهن على التقنيات الحديثة لمواكبة التقدم التكنولوجي .

٢. عقد دورات تدريبية مستمرة لمعلمات العلوم الشرعية أثناء الخدمة لتدريبهن على المستجدات الحديثة في طرق تدريس العلوم الشرعية بصفة خاصة، وطرق التدريس بصفة عامة .

٣. أن لا يقتصر تفعيل الألعاب الإلكترونية على فئات صعوبات التعلم بل تعميمها على الطلبة العاديين والموهوبين .

٤. إدراج الألعاب التعليمية الإلكترونية في فروع العلوم الشرعية والعلوم الأخرى لتساعد التلميذات على تحسين مستواهن .

٥. التشجيع على ابتكار ألعاب تعليمية إلكترونية؛ لإثارة الدافعية لدى التلميذات .

الرابع عشر- مقترحات الدراسة :

١. إجراء دراسة لمعرفة الفاعلية في تنمية مهارات أخرى ومعرفة الاتجاه نحو الألعاب التعليمية الإلكترونية.

٢. إجراء دراسة مماثلة تتناول فروعًا أخرى من العلوم الشرعية .

٣. إعداد دراسة أخرى تتناول فئات أخرى (عاديين – موهوبين) .

* * *

المراجع :

القرآن الكريم .

- ابن كثير، إسماعيل بن عمر (١٩٩٩م) . **تفسير القرآن العظيم**، ج٢، المدينة : دار طيبة .
- ابن ماجه، محمد بن يزيد(ب ت). **سنن ابن ماجه**، القاهرة: دار الفكر للطباعة والنشر.
- ابن منظور (٢٠٠٠م). **لسان العرب**، بيروت : دار صادر للطبع والنشر، ج ١٥.
- آل داود (٢٠٠٥م) . **أثر برنامج مقترح لعلاج ضعف الطلاب في تلاوة القران الكريم في الصف السادس الابتدائي**، رسالة ماجستير غير منشورة،، الرياض : جامعة الإمام محمد بن سعود، كلية العلوم الاجتماعية.
- آل كنة، محمود محمد عبد الكريم والحيّالي، أحمد محمد نوري محمود. (٢٠١٠م). **أثر استخدام الأقراص المدمجة في إتقان تلاوة القرآن الكريم وحفظه لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية**، المجلد ١١، العدد ٢: ٩٩– ١٣٨.
- الجزري، أبو الخير محمد(٢٠٠٢م). **الروضة الندية شرح متن الجزرية**، الإسكندرية :دار الإيمان .
- الجمل، عبد الرحمن يوسف(٢٠٠١م). **المغني في علم التجويد**، مكتبة، فلسطين.: آفاق غزة .
- الحكمي، محمديحيى(٢٠٠٢م) .**أثر استخدام الألعاب التعليمية على التحصيل في عملية الضرب لدى تلاميذ الصف الثالث بالمرحلة الابتدائية**، رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، كلية التربية.
- الحمادي، يوسف (١٩٨٧) . **أساليب تدريس التربية الإسلامية**، الرياض: دار المريخ للطباعة .
- الحيلة، محمد محمود(٢٠٠٥م). **الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها**، عمان: دار المسيرة.
- الخطيب، جمال (٢٠١٢م). **تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية**، عمان : دار وائل للنشر.
- الخطيب، جمال، والحديدي، منى (١٩٩٧م). **المدخل إلى التربية الخاصة**، الإمارات: مكتبة الفلاح.
- الرقب، أكرم محمد (٢٠٠٩م). **فاعلية برنامج محوسب في تنمية مهارات التلاوة لدى طلاب الصف الحادي عشر**، رسالة ماجستير غير منشورة، غزة.: الجامعة الإسلامية، كلية التربية .

- العناني، حنان عبدالحميد(٢٠٠٢م). **اللعب عند الأطفال**، عمان: دار الفكر.
- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (٢٠٠٢).**كفايات التدريس** ،عمان : دار الشروق.
- القحطاني، سالم وآخرون (٢٠٠٠م). **منهج البحث في العلوم السلوكية مع تطبيقات على SPSS**،الرياض: المطابع الوطنية الحديث.
- بلقيس، أحمد ومرعي، توفيق (١٩٨٧) . **لميسر في سيكولوجية اللعب**، ط٣، الأردن: دار الفرقان.
- زياد، محمد(٢٠٠٤م). **الصعوبات التعليمية في الطفولة المبكرة الكشف والتدخل المبكرين**، الرياض: مركز دراسات وبحوث المعوقين.
- سهام، دحال (٢٠٠٥م). **دراسة وتحليل استراتيجيات الفهم الشفهي عند الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة**.رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن : كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- سيد، على أحمد و سالم، أحمد محمد (٢٠٠٤ م). **التقويم في المنظومة التربوية**، الرياض : مكتبة الرشد .
- طوالبة، هادي والصرايرة، باسم وآخرون(٢٠١٠م). **طرائق التدريس**، عمان :دار المسيرة .
- عطا الله، محمد (١٩٩٤م). **درجة إتقان مهارة القرآن الكريم لدى طلبة الصف العاشر**،رسالة ماجستير غير منشورة، عمان: الجامعة الأردنية .
- فلاته، رقية (٢٠٠٩م) .**فاعلية استخدام الألعاب التعليمية في تحصيل مقرر الفقه لدى تلميذات الصف الرابع ابتدائي بالعاصمة المقدسة**، رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة : جامعة أم القرى، كلية التربية.
- محمد، عادل عبدالله (٢٠٠٧م) .**صعوبات التعلم**، عمان : دار الفكر.
- محمد،جبرين عطية، وعبيدات، لؤي مفلح(٢٠١٠م). **أثر استخدام الألعاب المحوسبة في تحصيل بعض المفاهيم الرياضية لتلاميذ الصف الثالث الأساسي مديرية إربد الأولى**، الأردن، مجلة جامعة دمشق المجلد ٢٦، العدد١-٢، ص٦٤٣-٦٧٢.

المراجع الإلكترونية :

- العسقلاني، أحمد بن على(١٩٨٦م). **فتح الباري شرح صحيح البخاري**، دار الريان للتراث، متاح على الرابط الساعة ١٠ مساء يوم الاثنين ٢٠١٣/١٢/٢٣م

http://library.islamweb.net/newlibrary/display_book.php?idfrom=9221&idto=9224&bk_no=52&ID=2799

- المؤتمر العالمي الثاني لتعليم القرآن الكريم بالبحرين (٢٠١٣م). **تحت عنوان "المنهج النبوي في تعليم القرآن الكريم** متاح بتاريخ ٢٠١٣/١٢/١٢م الساعة ٥:٣٠ عصرا http://www.bab.com/node/177582
- المؤتمر العالمي لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في خدمة ذوي الإعاقات وصعوبات التعلم(٢٠١٢م) **. التوصيات المقترحة**، الكويت، مؤسسة الكويت للتقد العلمي. متاح على الرابط الساعة ١٠ مساء يوم الاثنين http://www.redsoft.org/icdd2012/home.html ٢٠١٣/١٢/٢٣م
- مطاوع، ضياء الدين (٢٠٠٠م). **فاعلية الألعاب الكمبيوترية في تحصيل التلاميذ معسري القراءة (الدسلكسيين) لبعض مفاهيم العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية** السعودية، أبها : جامعة الملك خالد، كلية التربية . متاح على رابط المكتبة الإلكترونية، أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة. www.gulfkids.com
- ملحم ،خالد محمد (٢٠٠٣م). **أثر استخدم الحاسوب التعليمي في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في تدريس مديرية عمان الثانية لمقرر التلاوة والتجويد**، رسالة ماجستير غير منشورة، جمهورية السودان: جامعة الفاشر.
- وزارة التربية والتعليم(٢٠٠١م). **القواعد التنظمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة**، الرياض : الأمانة العامة للتربية الخاصة متاح على الرابط الساعة ١٠ مساء يوم الاثنين ٢٠١٣/١٢/٢٣م www.se.gov.sa
- يحيى، خوله أحمد(٢٠٠٦م). **البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة**، عمان: دار المسيرة للنشر.

Cooper, J(1975): Measurement& Analysis of Behavior Techniques, Chio, Charles, E,Mexil, Columbus

* * *

الملاحق

ملحق رقم (١، ٢)

اختبار تحسين مستوى وبطاقة ملاحظة للتعرف على أثر برمجية تعليمية قائمة على الألعاب الإلكترونية لتنمية مهارات التلاوة لدى تلميذات صعوبات التعلم بالصف السادس الابتدائي بجدة

إعداد

د. حبة أحمد أكرم

أستاذ مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية المساعد

كلية التربية – جامعة الملك عبد العزيز

١٤٣٥هـ – ٢٠١٣م

خطاب المحكم

سعادة الأستاذ الدكتور/ الدكتورة وفقكم الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد ،

نظراً لدمج تلميذات فئة صعوبات التعلم في التعليم العام فإنهن يحتجن إلى طرق غير تقليدية لتدريسهن، وتعد الألعاب التعليمية من تلك الوسائل التي تعين معلمة العلوم الشرعية في إيصال المحتوى التعليمي لتلك الفئات، لذلك يسعدني مشاركتكم والإفادة من خبرتكم في إبداء الرأي حول اختبار تحسن المستوى المرفق، و محاور بطاقة الملاحظة، والتي تهدف إلى " التعرف على أثر برمجية تعليمية قائمة على الألعاب الإلكترونية لتنمية مهارات التلاوة لدى تلميذات صعوبات التعلم بالصف السادس الابتدائي بجدة.

آمل أن تحظى الأداة باهتمامكم، وأتلقى منكم بكل سرور ملاحظاتكم ومرئياتكم حول مدى مناسبة الاستبانة لتحقيق الهدف منها.

ولكم وافر تحياتي

د. حبة أحمد أكرم

الأستاذ المساعد بقسم المناهج وطرق التدريس

بكلية التربية – جامعة الملك عبد العزيز

اختبار تحسن مستوى التلاوة لوحدة تعريف المد وحروفه وشروطه

الاسم : الصف المدرسة التاريخ

ابنتي ضعي دائرة حول رقم الإجابة الصحيحة:

١- المد هو: إطالة الصوت بحرف من حروف :

أ- اللين ب- المد

ج- العلة د- المد واللين

٢- المراد بإطالة الصوت :

أ- زيادة الصوت ب- رفع الصوت

ج- إطالة زمن النطق بالحرف د- إشباع الصوت

٣- مقدار المد الطبيعي :

أ- ثلاث حركات ب- حركتان

ج- أربع حركات د- ست حركات

٤- ماذا نسمي الحروف الملونة باللون الأحمر (نوحيها) :

أ- حروف العلة ب- حروف المد

ج- حروف النفي د- حروف الشرط

٥- يشترط لمد حرف الألف أن تكون الألف ساكنة والحرف الذي قبلها:

أ- مفتوحًا ب- مكسورًا

ج- مضمومًا د- تنوينًا

٦- يشترط لمد حرف الواو أن تكون الواو ساكنة والحرف الذي قبلها:

أ- مفتوحًا ب- مكسورًا

ح- مضمومًا د- تنوينًا

٧- يشترط لمد حرف الياء أن تكون الياء ساكنة والحرف الذي قبلها:

أ- مفتوحًا ب- مكسورًا

خ- مضمومًا د- تنوينًا

بطاقة ملاحظة تلاوة طالبات صعوبات التعلم في الوحدة الثالثة (المد: تعريفه، حروفه، شروطه)

اسم الطالبة :الصف المدرسة				
الآيات من ٢٩ إلى ٣٩ من سورة ص	م	مهارات المد	درجة التحقق	
			متحقق	غير متحقق
بسم الله الرحمن الرحيم وَوَهَبْنَا لِدَاوُودَ سُلَيْمَانَ نِعْمَ الْعَبْدُ إِنَّهُ أَوَّابٌ (٣٠) إِذْ عُرِضَ عَلَيْهِ بِالْعَشِيِّ الصَّافِنَاتُ الْجِيَادُ (٣١) فَقَالَ إِنِّي أَحْبَبْتُ حُبَّ الْخَيْرِ عَنْ ذِكْرِ رَبِّي حَتَّى تَوَارَتْ بِالْحِجَابِ (٣٢) رُدُّوهَا عَلَيَّ فَطَفِقَ مَسْحًا بِالسُّوقِ وَالْأَعْنَاقِ (٣٣) وَلَقَدْ فَتَنَّا سُلَيْمَانَ وَأَلْقَيْنَا عَلَى كُرْسِيِّهِ جَسَدًا ثُمَّ أَنَابَ (٣٤) قَالَ رَبِّ اغْفِرْ لِي وَهَبْ لِي مُلْكًا لَا يَنْبَغِي لِأَحَدٍ مِنْ بَعْدِي إِنَّكَ أَنْتَ الْوَهَّابُ (٣٥) فَسَخَّرْنَا لَهُ الرِّيحَ تَجْرِي بِأَمْرِهِ رُخَاءً حَيْثُ أَصَابَ (٣٦) وَالشَّيَاطِينَ كُلَّ بَنَّاءٍ وَغَوَّاصٍ (٣٧) وَآخَرِينَ مُقَرَّنِينَ فِي الْأَصْفَادِ (٣٨) هَذَا عَطَاؤُنَا فَامْنُنْ أَوْ أَمْسِكْ بِغَيْرِ حِسَابٍ	١	إطالة الصوت عند حرف المد الألف بمقدار حركتين.		
	٢	إطالة الصوت عند حرف المد الواو بمقدار حركتين.		
	٣	إطالة الصوت عند حرف المد الياء بمقدار حركتين.		
	٤	إطالة زمن النطق بالحرف		
	٥	تلاوة الآية القرآنية التي بها حرف المد الألف الساكنة وقبلها مفتوح		
	٦	تلاوة الآية القرآنية التي بها حرف المد الواو الساكنة وقبلها مضموم		
	٧	تلاوة الآية القرآنية التي بها حرف المد الياء الساكنة وقبلها مكسور		

أسماء السادة المحكمين لمواد وأدوات الدراسة

الرقم	الاسم	الدرجة العلمية	مكان العمل
١-	محمدصالح بن علي جان	أستاذ	مناهج وطرق تدريس علوم شرعية جامعة أم القرى
٢-	مصطفى بن عبدالله طنطاوي	أستاذ	مناهج وطرق تدريس علوم شرعية جامعة الملك عبدالعزيز
٣-	أحمد الجهيمي	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس علوم شرعية جامعة الملك سعود الرياض
٤-	سوسن عز الدين موافي	أستاذ	مناهج وطرق تدريس رياضيات جامعة الملك عبدالعزيز
٥-	حنان بنت عبدالجليل نجم الدين	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس علوم اجتماعية جامعة الملك عبدالعزيز
٦-	رانيا سليم	أستاذ مساعد	قسم تقنيات التعليم جامعة الملك عبد العزيز
٧-	مروة زكي	أستاذ مساعد	قسم تقنيات التعليم جامعة الملك عبد العزيز
٨-	منال شعبان	أستاذ مساعد	قسم تربية خاصة جامعة الملك عبد العزيز
٩-	وفاء جوابرة	محاضر	قسم تربية خاصة جامعة الملك عبد العزيز

* * *

30. Mutawe’, Dheaa’ Al-Deen. (2000). Faaelyyat Al-Alaab Al-Kombutareyyah fi Tahseel Al-Talameeth Moaseree Al-Qera’ah (Dyslexics) li ba’dh MafaheemAl-Uloom bi Al-Marhalat Al-Motawasetah fi Al-Mamlakah Al-Arabeya Al-Saudia, Abha, King Khaled University, Faculty of Education, available on the electronic library, Atfaal Al-Khaleej thawee Al-Ehteyajat Al-Khassah, www.gulfkids.com
31. Molhem, Khaled Mohammed. (2003). Athar Estekhadm Al-Hasoob Al-Ta’leemy fi Tahseel Talabat Al-Ssaf Al-Sabe’ Al-Asaasy fi Tadrees Mudeeryat Amman Al-Thaneyah li Muqarrar Al-Telawah wa Al-Tajweed, unpublished master degree dissertation, Republic of Sudan, Al Fashir University.
32. Ministry og Education. (2001). Al-Qawaed Al-Tantheemyah li Ma’ahed wa Baramej Al-Tarbeyah Al-Khassah. Riyadh, Al-Amanah Al-Ammah lil Tarbeyah Al-Khassah, time accessed 10 pm, 23.12.2013, www.se.gov.sa
33. Yahya, Khawlah Ahmad. (2006). Al-Baramej Al-Tarbaweyyah lil Afraad thawee Al-Hajat Al-Khassah, Amman, Dar Al-Maseerah lil Nasher.

* * *

23. Atallah, Mohammed. (1994). Darajet Etqaan Maharet Al-Quran Al-Kareem lada Talabat Al-Ssaf Al-Aasher. Unpublished Master Degree Dissertation. Amman, the University of Jordan.
24. Falatah, Raqeyyah. (2009). Faeleyyat Estekhdaam Al-Alaab Al-Taeleemeyyah fi Tahseel Muqarrar Al-Feqh lada Telmeethaat Al-Ssaf Al-Rabe' Ibtedaaee bi Al-Aasemah Al-Muqaddasah.Unpublished Master Degree Dissertation, Makkah, Um Al-Qura Uiversity. Faculty of Education.
25. Mohammed, Adel Abdullah. (2007). Soubaat Al-Ta'allom. Amman, Dar Al-Fkr.
26. Mohammed, Jebreen Ateyyah and Obeidaat, Luay ufleh. (2010). Athar Estekhdam Al-Alaab Al-Muhawsabah fi Tahseel baedh Al-Mafaheem Al-Reyadheyyah li Talameeth Al-Saff Al-Thaleth Al-Asaasy, Mudeeryyat Irbid Al-Awla, Jordan, Journal of university of Damascus, Vol. 26, No. 1-2, pp. 643-672.

Online References

27. Al-Asqalaany, Ahmadibn Ali. (1986). Fateh Al-baary: Shareh Saheeh Al-Bokhary. Dar Al-Rayan lil Turath, time accessed 10:00 pm, 23.12.2013 on http://library.islamweb.net/newlibrary/display_book.php?idfrom=9221&idto=9224&bk_no=52&ID=2799
28. The Second International Conference on teaching the Holy Quran in Bahrain (2013) entitled "Al-Manhaj Al-Nabawy fi Taaeleem Al-Quran al-Kareem", time accessed: 5:30 pm, 12.12.2013 on http://www.bab.com/node/177582
29. The International Scientific Conference on IT & Communications for Learning Disabilities and Difficulties. (2012). Suggested Recommendations, Kuwait, Institution of Kuwait for Scientific Criticism, time accessed 10: 00 pm 23.12.2013 on http://www.redsoft.org/icdd2012/home.html

12. Al-Khateeb, Jamal. (2012). Taaeleem Al-Talabah thawee Al-Hajat Al-Khassah fi Al-Madares Al-Aadeyyah. Amman. Dar Wael lil Nasher.
13. Al-khateeb, Jamal and Al-hadeedy Mona. (1997). Al-madkhal ila Al-Tarbeyyah Al-Khassah. The UAE. Maktabat Al-Falah.
14. Al-Raqeeb, Akram mohammed. (2009). Faaeleyyat Barnamej Mahsoob fi Tanmeyat Maharat Al-Telawah lada Tellab Al-Saf Al-Hadi Ashar. Unpublished Master degree Dissertation. Gaza. Faculty of Education, the Islamic University.
15. Al-Anany, Hanan Abdulhameed. (2002). Allaeb enda Al-Atfaal, Amman, Dar Al-Fakr.
16. Al-Fatlawy, Suheilah Muhsen Kadhem. (2002). Kefayat Al-Tadrees, Amman. Dar Al-Shorooq.
17. Al-Qahtany, Salem et al. (2000). Manhaj Al-Baheth Al-Elmy fi Al-Uloom Al-Solookeyyah ma Tatbeeqaat ala SPSS. Riyadh, Al-Matabe' Al-Wataneyyah Al-Hadeethah.
18. Balqees, Ahmad and muree, Tawfeeq. (1987). Al-Muyassar fi Saykologeyat Allaeb. 3rd Edition, Jordan, Dar Al-Furqan.
19. Zeyad, Mohammed. (2004). Al-Suabaat Al-Ta'leemyyah fi Al-Tofolah Al-Mobakerah: Al-Kashef wa Al-tadakhol Al-Mubakerain. Riyadh. Markaz Derasat wa Bohooth Al-Muawaqeen.
20. Seham, Dahhal. (2005). Deraset wa tahleel Estrategyyat Al-Fahm Al-Shafahy enda Al-Tefel Al-Musaab bi Suobaat Ta'allom Al-Qera'ah. Unpublished Master Degree Dissertation. Jordan, Faculty of Humanities and Social Studies.
21. Sayyed, Ali Ahmad and Salem, Ahmad mohammed. (2004). Al-taqweem fi Al-Manthoomah Al-Tarbaweyyah. Riyadh. Maktabat Al-Roshed.
22. Tawalebah, Hadi and Al-Saraerah, basem et al. (2010). Taraeq Al-Tadrees. Amman, Dar Al-Maseerah.

List of References:

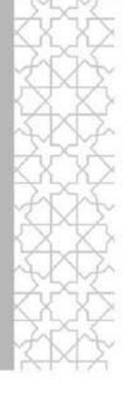
1. The Holy Quran
2. Ibn Katheer, Ismaael Ibn Omar. (1999). Tafseer Al-Quran Al-Atheem, Part 2, Al-Madinah, Dar Taibah.
3. Ibn Majah, Mohammed ibn Yazeed. (No Date). Sonan Ibn Majah. Cairo, Dar Al-Fekr lil Teba'a wa Al-Nasher.
4. Ibn Manthoor. (2000). Lesan Al-Arab. Beirut, Dar Sader lil Teba'ah wa Al-Nasher, Part 15.
5. Aal Dawood. (2005). Athar Bernamej Muqtarah li Elaaj Da'ef Al-Tellab fi Telawet Al-Quran Al-Qareem fi Al-Saf Al-Sades Al-Ebtedaaee, Unpublished Master Degree Thesis, Riyadh, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, Faculty of Social Studies.
6. Aal- Kennah, Mahmoud Mohammed Abdulkareem and Al-Hayyaly, Ahmad Mohammed Noury Mahmoud. (2010). Athar Estkhdaam Al-Aqraas Al-Mudmajah fi Itqaan Telawat Al-Quran Al-Kareem wa Hefthehe lada Talameeth Al-Saf Al-Rabe' Al-Ebtedaee, Majalat Abhaath Kelleyat Al-Tabeyah Al-Asaseyyah, Vol. 11, No. 2, 99-138.
7. Al-Jazry, Abo Al-Khair Mohammed. (2002). Al-Rawdhah Al-Nadeyyah Sharh Maten Al-Jasreyyah. Alexandria. Dar Al-Emaan.
8. Al-Jamal, Abdulrahman Yousef. (2001). Al-Mughny fi Elm Al-Tajweed. Maktabat Felasteen. Afaaq Gaza.
9. Al-Hakamy, Mohammed Yahya. (2002). Athar Estekdam Al-Alaab Al-Taeleemyah ala Al-Tahseel fi Amaleyat Al-Dharb lada Talameeth Al-Saf Al-Thaleth bi Al-Marhalah Al-Ebtedayyeah. Unpublished Master Degree Dissertation. Mekkah, Um Al-Qurah University, Faculty of Education.
10. Al-Hamady, Yusuf. (1987). Asaaleeb Tadrees Al-Tarbeyah Al-Eslameyyah, Al-Reyadh. Dar Al-Mareekh lil Al-Teba'ah.
11. Al-Helah, Mohammed Mahmoud. (2005). Al-Alaab Al-Tarbaweyyah wa Teqaneyyat Entajoha. Amman. Dar Al-Maseerah.

The Impact of Using Educational Software Based on Electronic Games in the Development of Recitation Skills amongPupils with Learning Difficulties inGrade Six of Jeddah Elementary Schools

Dr. Habbah Bint Ahmad Akram
Assistant Professor of Curricula and Teaching Methodologies
of Sharia Studies Faculty of Education, King Abdulaziz University

Abstract:

The study aimed at detecting the effect of using educational software based on electronic games in the development of the recitation skills of learning difficulties pupils at sixth grade of Jeddah elementary schools. The study sample consisted of (6) learning difficulties pupils. The researcher designed software including six electronic games in (Tide) unit and tested them on the experimental sample to facilitate learning difficulties. The method of the study was the quasi-experimental with one sample and the tools consisted of the improved level test and an observation checklist. The tools were applied on the sample before and after the experiment. The results were obtained using the non-parametric Wilcoxon test to assess significance among small samples. The Z value reached to 2.26 in the first hypothesis which is statistically significant at 0.05 and suggested differences in the development level of the sample in the post test. The Z values reached to 2.21 in the second hypothesis which is statistically significant at 0.05 and suggested differences in the results of the observation checklist in favor of the post test. The study recommended using electronic educational games.

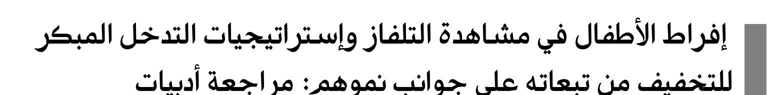


إفراط الأطفال في مشاهدة التلفاز واستراتيجيات التدخل المبكر للتخفيف من تبعاته على جوانب نموهم: مراجعة أدبيات

د. هنية محمود مرزا
قسم التربية الخاصة- جامعة الملك سعود



إفراط الأطفال في مشاهدة التلفاز وإستراتيجيات التدخل المبكر للتخفيف من تبعاته على جوانب نموهم: مراجعة أدبيات



د. هنية محمود مرزا
قسم التربية الخاصة- جامعة الملك سعود

ملخص البحث:

قامت الباحثة بهذه الدراسة الوصفية، بهدف المراجعة المستفيضة لأدبيات التراث التي ناقشت العراقيل النمائية التي تعترض فئة الأطفال دون سن المدرسة نتيجة إفراطهم في مشاهدة البرامج التلفزيونية، إذ شملت هذه المراجعة تحليل ما يزيد عن٣١ دراسة غربية تم اختيارها وفق معايير محددة، هذا ونظرا لقناعة الباحثة بأن مثل هذا الإفراط يعكس ظاهرة ملموسة في المجتمع السعودي وغيره من المجتمعات العربية، فقد ارتات توظيف البحث العلمي للمساهمة في توجيه اهتمام الباحثين العرب وكذلك نشر الوعي بين المربين وغيرهم من المشاركين في رعاية الطفولة- عن تداعيات هذه الظاهرة على نمو الأطفال الذين هم الثروة الفعلية للأوطان، ولعل من أهم ما بينته نتائج هذه الدراسة ، وجود علاقات ارتباطية قوية بين معدلات وطبيعة إفراط الأطفال في مشاهدة التلفاز ومستويات الأداء والتطور اللغوي والتحصيلي والسلوكي والصحي، للدرجة التي دعت الجمعية الأمريكية لطب الأطفال لاقتراح تضمين هذه نمط و معدل مشاهدة التلفاز ضمن بنود استمارة البيانات الأولية لمرتادي العيادات السلوكية والنفسية من الأطفال والفتيان، ولقد استعرضت الباحثة أبرز الضوابط المعتمدة عالميا لوضعها بين يدي المربين كحلول عملية يتوجب عليهم اتباعها للمساهمة بدورهم في االتدخل المبكر والتخفيف من مغبة العراقيل النمائية التي تهدد سلامة نمو أطفالهم، و تبدد الجهود الأسرية والوطنية لتوفير بيئات آمنة ورعاية نموذجية للطفولة في مملكة الإنسانية وبقية المجتمعات العربية الكريمة.

الكلمات المفتاحية: الإفراط في متابعة التلفاز، التأثيرات السلبية، تطور صغار الأطفال



المقدمة وخلفية المشكلة:

تصدر التلفاز قائمة الأجهزة التقنية التي غزت المنازل على مستوى دول العالم بلا استثناء على اعتباره الوسيلة الأولى للترفيه والتسلية العائلية، إذ تشير الإحصائيات الرسمية في الدول المتقدمة إلى تصاعد مطرد في نسبة مشاهدي التلفاز من الأطفال والشباب على اختلاف المستويات الإجتماعية ولدرجة الإفراط، الأمر الذي استثار اهتمام مختلف الباحثين المهتمين بشؤون الطفولة لعقد الدراسات الميدانية المتعاقبة، والتي تواترت نتائجها في رفع شعارات التحذير من مغبة هذا الإفراط و التأكيد على العراقيل النمائية المترتبة على نمو الجوانب اللغوية، والسلوكية، والإجتماعية، نظرا لما يمثله هذا التأثير من تهديد مباشر على الأداء و النمو العام للأطفال (Tanaka, Tamai, Terashima, Takenaka, &Tanaka, 2000)،

و تؤكد أبرز الحقائق العلمية على الإعتقاد بأن جهاز التلفاز هو الصديق و العدو في آن واحد وهو السلاح ذو الحدين نظرا لما يجمعه من إيجابيات و فوائد تربوية وترفيهية، ولما يكتنفه الإفراط في مشاهدته من العراقيل النمائية التي تهدد صحة الأطفال وتعيق مسيرة النمو السوي المأمول لهم، وذلك يستوجب توظيف البحث العلمي لتوجيه إهتمام الباحثين و توعية المربين بهذه العراقيل. ولعل من أبرز هذه العراقيل: السمنة، وتدني مستوى النشاط الحركي (Dennison, Erb, & Jenkins, 2002; 1999; Swinburn, Robinson, & Shelly, 2008; Zimerman, 2008)، وكذلك في تأثيره على نوعية وكمية ما يتم تناوله من سعرات حرارية (Miller,Taveras, Rifas-Shiman, & Gillman, 2008; Wiecha, Peterson, Ludwig, Kim, Sobol, & Gortmaker, 2006)، بالإضافة إلى اضطرابات النوم (Johnson, Cohen, Kasen, First, Brook, 2004; Thompson, & Christakis, 2005; Zimerman, & Bell, 2010)، وكذلك اضطرابات النمو اللغوي (Conners,Tripathi, Bradley, & Clubb,2007; Linebarger, & Walker, 2005)، و بالمثل إرتباط معدلات الإفراط في مشاهدة التلفاز وارتفاع حجم الكتلة الدهنية ونسبة

الكوليسترول(Hancox, Milne, & Poulton, 2005; Swinburn, & Shelly, 2008) ، ومظاهر العنف وخلافه من الاضطرابات السلوكية (Anderson, Huston, Schmitt, Linebarger, & Wright2001; Cheng, Maeda, Yoich, Yamagata, & Tomiwa, 2010;Mitrofan, &Spencer,2008) ، وتشتت التركيز والانتباه، وتدني التحصيل المدرسي والأكاديمي (Dennison, et al., 2002; Christakis, Zimmerman, DiGiuseppe, & McCarty, 2004; Healey, 1990; Pagani, Fitzpatrick, Barnett, & Dubow, 2010) ،

وفي ظل تنافس القطاع التجاري ونجاحه في تنويع وسائل التسويق و رفع مستوى المعرفة أو الوعي المجتمعي بجدوى آخر التصاميم و البرامج المبتكرة لجهاز التلفاز بصفة خاصة و خلافه من الأجهزة التقنية بشكل عام، و إذ لا يتناسب الإسهاب في حصر هذه الإيجابيات ومناقشتها ضمن حدود البحث الحالي، يلاحظ على النقيض تدني المستوى المعرفي والوعي فيما يتعلق بالعراقيل أو التبعات النمائية على جوانب نمو الطفل ومهاراته والتي تنجم في حالة الإفراط في مشاهدة برامج هذا الجهاز، حيث تعتقد الباحثة إن التوجه للتوعية بهذه المخاطر لا يمكن اعتباره إنكارًا لجدوى البرامج التلفازية أو تجاهل للدور الحيوي الذي تساهم به في خدمة العملية التربوية والتعليمية والنمائية للأطفال ومختلف الشرائح الإجتماعية، ولذا ترى الباحثة بأن توظيف البحث العلمي لدراسة التبعات التي تعترض مسيرة نمو الأطفال نتيجة لإفراط الأطفال في مشاهدة برامج التلفاز بمنأى عن الضوابط المقننة و كذلك توعية المربين بها، إنما هي مسؤولية تربوية إنسانية واجتماعية، تتطلب التكاتف والتنسيق العلمي بين جميع المهتمين بعالم الطفولة من باحثين ومتخصصين ومربين ومؤسسات وطنية، بهدف تفعيل مبادئ الشراكة المجتمعية وتكثيف جهود التوعية و التثقيف للوالدينوغيرهم من المشاركين في تنشئة و تربية الأطفال، الأمر الذي سوف يكون له دوره الفعال في تحقيق أهداف التدخل المبكر و التصدي للتبعات النمائية المتعددة التي قد تترتب من مثل هذا الإفراط و

بما يكفل للأطفال الرعاية المثلى والنمو السوي، الذين يدعم مشاركتهما الفاعلة في نهضة مجتمعاتهم.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

إستنادا على النتائج المتعاقبة للبحوث التطبيقية في الدول المتقدمة، والتوجهات الراهنة في الدول العربية للإهتمام بالطفولة وتوفير بيئات محفزة ورعاية مثلى لها، يمكن تلخيص مشكلة الدراسة في الأبعاد التالية:

١– التصاعد المطرد لنسب مستخدمي جهاز التلفاز من الأطفال والفتيان في سائر المجتمعات العالمية و الدول العربية بشكل خاص، وكونهما الفئتين الأكثر إفراطا في استخدامه بمنأى عن الضوابط المعتمدة، و بالتالي إمكانية تهديد هذا الإفراط مسيرة نموهم وأدائهم العام مستقبلا.

٢– تعاظم نسبة العراقيل النمائية التي تعترض مسيرة النمو السوي لصغار الأطفال بشكل خاص، و تواتر نتائج البحوث في الدول الغربية على العلاقة الارتباطية الوثيقة بين مثل هذه العراقيل ونسبة إفراط الأطفال في مشاهدة برامج التلفاز بمنأىً من الضوابط العالمية المعتمدة من الجهات المتخصصة.

٣– ندرة البحوث العربية في هذا المجال، مما أدى إلى تدني مستوى الوعي الثقافي بين الوالدين – وغيرهم من المشاركين في تربية النشء في البلدن العربية– وذلك فيما يتعلق بمثل هذه العراقيل النمائية المتعددة على جوانب نمو الأطفال ومهاراتهم والتي قد تنجم في حالة الإفراط في مشاهدة برامج هذا الجهاز، هذا ويمكن بلورة مشكلة الدراسة في التساؤلين التاليين:

س١: ما العراقيل النمائية المترتبة على إفراط الأطفال في مشاهدة التلفاز بمنأىً للضوابط العالمية الموصى بها في هذا الشأن؟

س٢:ما استراتيجيات التدخل المبكر للتخفيف من العراقيل النمائية المترتبة على إفراط الأطفال في مشاهدة التلفاز بمنأىً للضوابط العالمية الموصى بها في هذا الشأن؟

أهداف الدراسة:

عزمت الباحثة القيام بهذه الدراسة لتحقيق العديد من الأهداف: ١) مراجعة أدبيات التراث رغبةً في توجيه الإنتباه نحو العراقيل النمائية المترتبة على إفراط صغار الأطفال في مشاهدة البرامج التلفازية ;2)، توضيح العلاقة الوثيقة والمباشرة لهذه العراقيل على مختلف جوانب نمو الأطفال وأداؤهم العام ;3) إستعراض الإستراتيجيات الموصى بهاعالميا والكفيلة بالتدخل المبكر للتخفيف ما أمكن من تأثير هذه العراقيل التي تهدد شتى جوانب نمو الأطفال على المدى القصير والطويل بلا استثناء.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة أهميتها في كونها من بين أول المبادرات البحثية العربية التي تتطرق لمناقشة العراقيل النمائية المترتبة على إفراط صغار الأطفال في مشاهدة برامج التلفاز، ففي حدود علم الباحثة وإجتهادها، يتبين ندرة في الدراسات العربية التي تناولت هذه الظاهرة بنفس المنظور، كذلك تنبثق أهمية الدراسة في توظيف البحث العلمي لرفع مستوى الوعي بين الوالدين وغيرهم من المربين و المتخصصين من ذوي الإهتمام بمجالات الطفولة، وكذلك التعريف بسلبيات عدم التقيد بالضوابط والمعايير العالمية التي تدعم الاستخدام الأمثل وتحقيق الفوائد التربوية المرجوة من مشاهدة الأطفال لبرامج التلفاز، بالإضافة إلى توعية المربين بما يتوجب عليهم اتباعه من إستراتيجيات للتدخل المبكر للتخفيف من حدة هذه المخاطر النمائية ويدعم في نفس الوقت مسؤولياتهم الوالدية و الوطنية في توفير بيئات آمنة للطفولة في المجتمعات العربية الكريمة، كذلك تتجلى أهمية البحث في إمكانية تعميم نتائجه على مستوى دول الخليج و العالم العربي للتقارب البيئي والثقافي والاجتماعي في هذه الدول مع البيئة السعودية.

حدود الدراسة: تتمثل حدود الدراسة الحالية في الآتي:

أ -**حدود موضوعية:** وشملت مجموعة الدراسات الغربية التي تضمنتها المراجعة والتحليل بعد توفر عدد من الشروط والمعايير، حيث ناقشت مجموعة هذه الدراسات

جوانب متباينة في تبعات إفراط الأطفال دون سن ٦ سنوات في مشاهدة جهاز التلفاز وتأثير هذه الإفراط على نموهم السوي و أداؤهم العام مستقبلا.

ب- **حدود منهجية:** و تبلورت في الضوابط أو الشروط المنهجية التي تم في ضوئها اختيار الدراسات التي تمت مراجعتها وتحليلها، مثل كون الدراسة تجريبية وتضم عينة أطفال دون ستة سنوات، وحصر تاريخ النشر بين ١٩٩٠- ٢٠١٠ م،وغير ذلك من ضوابط سيرد الإسهاب في توضيحها ضمن " وصف العينة"، هذا وقد تولت الباحثة تحليل هذه الدراسات وتبويب نتائجها لتحقيق أهداف البحث و الإجابة على تساؤليه.

مصطلحات الدراسة:

- **صغار الأطفال:** يقصد بهم الأطفال في المرحلة العمرية من سن الميلاد و حتى بلوغهم ستة سنوات من العمر.

- **الإفراط في مشاهدة التلفاز:** إدمان الأطفال على مشاهدة البرامج التلفزيونية بمنأى عن الضوابط مثل مدة ووقت المشاهدة أو مراقبة الوالدين و تقنين طبيعة ما يتم مشاهدته من برامج.

منهج الدراسة:

أختارت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لملائمته لموضوع الدراسة وأهدافها، و مناسبته لتفنيد النتائج وتبويبها؛ (العساف، ١٤٠٦هـ)، ومن خلال توظيف هذا المنهج تمت مراجعة أدبيات التراث الغربي التي تناولت العراقيل النمائية الناجمة عن إفراط صغار الأطفال في مشاهدة البرامج التلفازية و من ثم تحليل هذه الدراسات بغرض تصنيف هذه العراقيل و حصر الإستراتيجيات العلمية التي من شأنها التخفيف من تبعاتها على مسيرة نمو صغار الأطفال على المدى القصير والطويل بلا استثناء.

عينة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، أتبعت الباحثة الإجراءات التالية:

١- تحديد مجموعة من المفردات المفتاحية للبحث في قواعد المعلومات باللغة الإنجليزية، والتي شملت ما يلي:

negative effects, young children development, television viewing, TV' Overuse,exposure,impacts, language delay, obesity, academic, viewing, aggression, behavior disorders, emotional disorders, parental care, and characteristics.

٢- ترشيح الدراسات التي سيتم تضمينها الدراسة الحالية وفق الشروط الأتية:

- أن تستهدف الدراسة مناقشة العراقيل النمائية الناجمة من إفراط صغار الأطفال في مشاهدة برامج التلفاز وتأثيرها على أيٍ من جوانب النمو والأداء العام.
- أن تكون الدراسة تجريبية من النوع الكمي أو النوعي أو كليهما . (Quantitative and Qualitative)
- أن تكون الدراسة منشورة ضمن مجلة علمية محكمة خلال الفترة مابين (١٩٩٠- ٢٠١٠م).

٣-تفنيد الدراسات التي توفرت فيها هذه المعايير و تحليلها و من ثم تبويب نتائجها.

حيث بلغ إجمالي الدراسات التي استوفت هذه المعايير (٣١) دراسة، كان من ضمنها دراستان فقط من نوع التصميم الكيفي (Chonchaiya, & Pruksananonda, 2008; Jordan, Hersey, McDivitt, &, Heitzler,2006، هذا بالإضافة إلى (٣) ثلاث دراسات طولية تتبعية (Hancox, et al., 2005; Cillero, & Jago, 2010; Pagani,et al., 2010)، في حين كانت بقية الدراسات من نوع التصميم الكمي، كذلك تمت الاستفادة من الشبكة العنكبوتية للبحث في العديد من قواعد المعلومات باللغة الإنجليزية مثل: Social ERIC , Science, Medline, PsycInfo, Google Scholar، حيث تضمنت محركات البحث التي تم إدخالها - إما بشكل مستقل أو مركب - مجموعة المفاهيم والعبارات المفتاحية ذات العلاقة بموضوع الدراسة التي سبق ذكرها، هذا بالإضافة إلى تصفح

المواقع الإلكترونية لعدد من المنظمات الأجنبية المتخصصة مثل: (AAP’s, Council of Exceptional Children, March of Dime, Zero To Three)، وفي حين أستهدف سبع وثمانون في المائة (٨٧%) من هذه الدراسات التركيز على بحث مخاطر التلفاز على أكثر من جانب نمائي، كان هناك عدد محدود منها مما اقتصر على مناقشة تأثير هذه المخاطر على جانب واحد كالجانب اللغوي مثل (Chritaskis, et al., 2004)، أو الجانب الأكاديمي (Chritaskis, & et al, 2004 ; Diehl, & Toelle, 2007; Hancox, et al., 2005;Wartella, & Knell, 2004)، أو اضطرابات النوم (Thompson, & Christakis, 2005)، وكان هناك ثلاثة

دراسات تناولت مظاهر الاضطرابات السلوكية، والانفعالية والعنف والعدوان (Cheng, et al. , 2010; Mitrofan, & Spencer,Ozmert, Toyran, & Yurdakok, 2002)، بالإضافة الى خمسة دراسات ناقشت الجوانب الصحية والسمنة (Dennison, et al., 2002; Hancox, et al., 2005; Salmon, 2006; Swinburn, & Shelly, 2008; Zimmerman & Bill, 2010) ، في حين أتجه تركيز أربعة دراسات على تأثير السمات والخصائص الشخصية والثقافية للوالدين ومستوى الإشراف والمتابعة أثناء مشاهدة أطفالهم للبرامج التلفازية مثل (Bernard-Bonnin, Gilbert,Rousaaeau, Masson, & Maheux, 1991; Conners, et al., 2007; Weber, & Singer, 2004;Yalcin, Rul,Nacar, Tuncer, & Yurdakok, 2002; Zimmerman, & Bill, 2010;) ،

ويبين الجدول التالي رقم (١) ملخصا لبيانات لأهم هذه الدراسات السابقة التي تم مراجعتها و تحليلها:

أبرز النتائج	الجانب النمائي / محورتركيز الدراسة	منهجية الدراسة	الباحث / الباحثين سنة النشر
علاقة ارتباطية قوية بين مستويات إفراط الأطفال في مشاهدة التلفاز و مستوى إستثارة العديد من الاضطرابات السلوكية والانفعالية مثل العنف والعدوان،	المظاهر السلوكية والانفعالية	تجريبية	Anderson,et al., (2001).
-علاقة ارتباطية قوية بين مستويات إفراطالأطفال في مشاهدة التلفاز و بين كل من الجوانب التالية: - السمات الشخصية للوالدين كاتجاهاتهم نحو تربية الأطفال، ومستواهم التعليمي، الثقافي، والإقتصادي، و أعمارهم ومجموعتهم العرقية، و نمط المشاهدة، و أسلوب الإشراف على أنشطة الأطفال في المنزل، - التأثيرات الصحية مثل تدني الوقت المستغرق في الأنشطة الحركية وبين مظاهر السمنة أو البدانة - المظاهر السلوكية النفسية مثل مظاهر الاكتئاب، وتوفر الاتصال بالشبكة العنكبوتية.	الصحي السلوكي	تجريبية	Bernard-Bonnin, et al.,(1991).
علاقة ارتباطية قوية بين مستويات إفراطالأطفال في مشاهدة التلفاز و بين معاناتهم من مظاهر فرط النشاط وتشتت الانتباه و عدد من المشاكل الإجتماعيةعند بلوغهم ثلاثين شهراً.	المهارات السلوكية و الإجتماعية	تجريبية	Cheng, et al., (2010)
علاقة ارتباطية قوية بين مستويات إفراطالأطفال في مشاهدة التلفاز بين عمر (١-٣) ومعاناتهم من اضطرابات الانتباه عند بلوغ (٧) سنوات.	تشتت الإنتباه	تجريبية	Christakis, et al., (2004).

أبرز النتائج	الجانب النمائي / محور تركيز الدراسة	منهجية الدراسة	الباحث / الباحثين سنة النشر
علاقة ارتباطية قوية بين معدلات مشاهدة الأطفال للتلفاز بمعدل ساعتين في اليوم عند عمر (١٢) اثني عشر شهراً و احتمالية تعرضهم للتأخر اللغوي بمعدل ستة أضعاف عن غيرهم ممن لم يتعرضوا لهذه الخبرات المبكرة في مشاهدة التلفاز.	اضطرابات اللغة و الكلام	وصفية	Chonchaiya, & Pruksananonda, (2008).
علاقة ارتباطية قوية بين مستويات إفراطالأطفال في مشاهدة التلفاز و بين معدلات اضطرابات النمو اللغوي و تأثير السمات والخصائص الشخصية والثقافيةالتعليمية والثقافية والإقتصادية للوالدين وبين كل من مستوى الإشراف ومتابعة الأطفال أثناء المشاهدة والإتجاهات نحو تربية الأطفال،.	العوامل الوالدية المؤثرة على معدلات مشاهدة التلفاز	تجريبية	Conners, et al.,(2007)
ارتفاع كبير بين معدلات الوقت الذي يقضيه الأطفالمن أصل أسباني في مشاهدة التلفاز عن الوقت الذي يقضيه أقرانهم الأمريكيين، حيث ارتبط هذا الإرتفاع طرديا مع تقدم الأطفال في العمر، كذلك كان هناك ارتفاع في الوزن والكتلة الدهنية للطفل لكل ساعة مشاهدة، وبلغت نسبة من يتوفر جهاز التلفاز في غرف نومهم ٤٠%، و الذين لوحظ أنهم يعانون من وزن زائد ويقضون ما يزيد عن (٤،٦)ساعة أسبوعياً.	الوزن الزائد	تجريبية	Dennison, et al., (2002)
علاقة ارتباطية قوية بين مستويات إفراطالأطفال في مشاهدة التلفاز و مستويات ما يعانون من إجهاد للجهاز السمعي والبصري والعينين تحديدا، وما قد يترتب عليه أيضا من إختلال لتوازن نمو الجهاز العصبي ووظائفه، وإضعاف لجهاز المناعة وعدم انتظام النوم وساعاته.	إضطرابات النوم	تجريبية	Johnson, et al., (2004).

أبرز النتائج	الجانب النمائي / محورتركيز الدراسة	منهجية الدراسة	الباحث / الباحثين سنة النشر
إعتبار التلفاز كأحد أقوى العوامل البيئية تأثيراً في تشكيل الكثير من السلوكيات لدى الأطفال مثل: العنف، والعدوان، والإفراط في تناول الأغذية غير الصحية.	الجوانب السلوكية	و صفية نوعية	Jordan, et al., (2006).
علاقة ارتباطية قوية بين جدوى الاستفادة من مشاهدة البرامج التلفازية وكل منمضمون البرامج و الوقت المستغرق في المشاهدة .	العنف ، معدل الوقت المستتغرق والإعلانات التسويقية	تجريبية	Linebarger, & Walker, (2005).
وجود علاقة ارتباطية قوية بين مستويات إفراطالأطفال في مشاهدة التلفاز و مظاهركل منالاضطرابات السلوكية، والانفعالية والعنف والعدوان.	الجوانب السلوكية	تجريبية	Mitrofan, & Spencer, (2008).
تأكيد العلاقة الإرتباطية بين مشاهدة التلفاز وحجم الكتلة الدهنية بالجسم لدى الأطفال، ومعدلات الأنشطة الحركية بشكل خاص، لدورها في انتشار وباء السمنة وزيادة الوزن بين الأطفال والشباب نتيجة الأنشطة الساكنة التي لا تتطلب نشاطا حركيا مثل مشاهدة التلفاز وألعاب الفيديو.	العلاقة بين مشاهدة التلفاز وألعاب الفيديو ونوعية التغذية	تجريبية	Miller,et al.,(2008)

أبرز النتائج	الجانب النمائي / محورتركيز الدراسة	منهجية الدراسة	الباحث / الباحثين سنة النشر
معــدل الوقــت الــذي يقــضيه الأطفــال والـشباب الأمريكيون في مشاهدة التلفاز يقــدر بتــسعة ســاعات فــي اليــوم، ومــع بلوغهم (٧٠) سبعين عاما، فمن المحتمل أن يصل إجمالي الوقت المستغرق منهم في المشاهدة مايقدر ٧–١٠ سنوات، كما بلغــت معــدلات المــشاهدة لــدى عينــة الأطفـال الأسـتراليين إلـى أربعـة سـاعات يوميا، وأن ما بين ٥٩%– ٧٥ %من العينة تجاوزوا هذا المعدل.	العوامل المؤثرة على معدلات مشاهدة التلفاز	تجريبية	Ozmert, et al., (2002).
وجود علاقة ارتباطية قوية بين مستويات إفراطالأطفــال فــي المــشاهدة و معــدلات الـــسمنة، وتـــدني مـــستوى النـــشاط الحـــركيخلال فتـــرة المـــشاهدة ، هـــذا بالإضافة إلى وجود علاقة مماثلة بينمعدلات المشاهدة و معاناة الأطفال من أمراض القلــب وارتفــاع نــسبة الكوليــسترول والإمساك واحتقان البول .	علاقة معدلات السمنة و العديد من المظاهر الصحية	تجريبية	Robinson (1999).
	علاقة السمنة وإرتفاع الوزن مظاهر الاضطرابات السلوكية	تجريبية	Swinburn, & Shelly (2008).
وجود علاقة ارتباطية قوية بين مستويات إفراطالأطفــال فــي مــشاهدة التلفــاز و مـــستويات مختلفـــة منالإضـــطرابات النفسيةو الإنفعالية.	الإضطرابات النفسية و الإنفعالية	تجريبية	Tanaka,et al., (2000).

أبرز النتائج	الجانب النمائي / محور تركيز الدراسة	منهجية الدراسة	الباحث / الباحثين سنة النشر
تأكيد العلاقة الإرتباطية القوية بين مستويات مشاهدة الأطفال للتلفاز واضطرابات النوم لديهم، بالإضافة إلى ارتباط هذه العلاقة بالسمات الشخصية لأمهاتهم.	إضطرابات النوم	تجريبية	Thompson,& Christakis, (2005).
وجود علاقة قوية بين مستويات الإفراط في المشاهدة و نوعية وكمية ما يتم تناولونه من سعرات حرارية.	التغذية و النمو	تجريبية	Wiecha, et al., (2006).
وجود علاقة قوية بين مستويات إفراط الأطفال في مشاهدة التلفاز وبين أسلوب مشاهدة الوالدين ووقت مشاهدة الأطفال في كلا المجموعتين، و إنتفاء تأثير بقية العوامل مثل عمر الطفل وأوقات نومه، ومستوى تعليم الأم، ومكان توفر جهاز التلفاز.	معدلات النمو	تجريبية	Yalcin,et al., (2002).

الإطار النظري:

يعتبر جهاز التلفاز من بين أبرز الأجهزة التقنية التي غزت المنازل وتصدر قائمة الوسائل الترفيهية لكل من الوالدين والأطفال والأسرة على حد سواء، وذلك على اختلاف المستويات الاجتماعية والثقافية والتعليمية (American Association of Pediatrics [AAP's], 1995; Miller, et al., 2008; Tanaka, et al., 2000)، الأمر الذي أدى إلى ارتفاع نسبة الوقت الذي يتم تمضيته أمام هذا الجهاز، ويكمن مبرر الاهتمام بهذه النسبة، جملة العراقيل أو المخاطر التي يتعرض لها الأطفال إبّان فترة الطفولة المبكرة جراء نمط المشاهدة غير المقنن، على إعتبار أن هذه الفترة تمثل مرحلة نمائية هامة وحرجة في تطور مختلف الحواس والمهارات، مما يجعل الأطفال خلالها أكثر عرضة

للمؤثرات البيئية سواء كانت إيجابية أوسلبية ولقد نوهت هيلي (Healey, 1990) العالمة في مجال فسيولوجيا الدماغ على أهمية هذه السنوات المبكرة، وبيان تأثير كمية ونوعية المثيرات السمعية والبصرية في زيادة عدد الموصلات العصبية وتحسين حدتها، وكذلك إمكانية استمرارية هذا التأثير إلى مراحل عمرية لاحقة، حيث تعتبر الباحثة الإفراط في مشاهدة الأطفال للبرامج التلفزيونية بعيدا عن الضوابط من بين العوامل البيئية ذات التأثير السلبي على مسيرة نموهم.

فلقد وجد الباحثان وارتيلا و نيل (Wartella, & Knell, 2004)، بأن الأطفال الأمريكيين بين عمر ستة شهور وستة سنوات، يقضون وقتاً في مشاهدة التلفاز يعادل الوقت الذي يقضونه في اللعب، وبالمثل وجد شونشايا وبروكسانانون (Chonchaiya, & Pruksananonda, 2008)، أن الأطفال دون سن المدرسة يقضون في مشاهدة التلفاز وقتا يفوق ما يمضونه في أي نشاط طفولي باستثناء النوم، كما أضاف كونر و زملاؤه (Conners,et al., 2007)، بأن نسبة ٢٥ % من الرضع يمتلكون جهاز تلفاز في غرف نومهم، وأن ما يقارب الثلث يشاهدونه دون أي إشراف أو ضوابط، كذلك وجد أوزمرت وفريقه(Ozmert, et al., 2002)، أن معدل الوقت الذي يقضيه الأطفال والشباب الأمريكيون في مشاهدة التلفاز يقدر بتسعة ساعات في اليوم، ومع بلوغهم (٧٠) سبعين عاما، فمن المحتمل أن يصل إجمالي الوقت المستغرق منهم في المشاهدة مايعادل ٧–١٠ سنوات، كما أوضح (Chonchaiya, & Pruksananonda, 2008)، أن هناك ما يقارب ستة مليون قرص مرن يتم استئجاره يومياً، مقابل ثلاثة آلاف كتاب تتم استعارتها من المكتبة، ومع نهاية المرحلة الابتدائية يكون الطفل الأمريكي قد شاهد في التلفاز ما يقارب ثمانية آلاف جريمة قتل،ونوه لارسون (Larson, 2003) إلى تأثير الإعلانات على تكوين السلوك العدواني لدى الأطفال. حيث أعتبر كريستاكس وفريقه البحثي(Christakis, et al., 2004) ، بأن هذه المعدلات العالية للإستخدام تمثل تجاهلا

لتوصيات الجمعية الأمريكية لطب الأطفال(AAP, 1995)، و التي حددت معدل مشاهدة صغار الأطفال بـما لا يزيد عن (٢) ساعتين يومياً.

كما أشار طومسون و كريستاكس(Thompson, & Christakis, 2005)إلى أن كثافة ما يشاهده الأطفال تولد لديهم مخاوف وتجعلهم يهابون العالم الخارجي ويرسمون عنه صورة غير واقعية، إذ تتبلور هذه المخاوف في هيئة كوابيس وأحلام مزعجة أو ميل إلى العزلة والانسحاب من المشاركات الاجتماعية، بما في ذلك التغيب عن المدرسة (Diehl, & Toelle, 2007) ، حيث أن النمو الفسيولوجي لدى الأطفال خلال مراحل الغضة المبكرة لا يمكنهم من التمييز بين المشاهد الواقعية والخيالية التي قد تتضمنها البرامج التلفازية، هذا خلافا لما قد يتعرض له الطفل من تأثير الإعلانات التجارية، فلقد أوضح ميلر وفريقه بأن الطفل الأمريكي يتعرض لما لا يقل عن عشرة آلاف إعلان تجاري في العام الواحد، تتمحور الغالبية من هذه الإعلانات حول الوجبات السريعة والسلوكيات العنيفة واللا أخلاقية، إذ تتسم هذه الإعلانات بالمبالغة وانعدام المصداقية(Miller, et al., 2008)، كما أشار أوزمرت و رفاقه (Ozmert, et al., 2002) إلى دراسة قامت بها منظمة الصحة العالمية (World's Health Organization, [WHO])أستهدفت مقارنة معدلات مشاهدة التلفاز بين الأطفال في (٢٨) دولة، إذ أوضحت النتائج وجود تباينا كبيرا بين هذه المعدلات من دولة إلى أخرى، فعلى سبيل المثال، وصل معدل المشاهدة لدى عينة الأطفال الأستراليين إلى أربعة ساعات يوميا، وهناك ما بين ٥٩%– ٧٥ %من العينة تجاوزوا هذا المعدل، إذ تضمنت توصيات الدراسة الأسترالية التأكيد على الحاجة الملحة لتصميم المزيد من الأبحاث لمتابعة معدلات ارتفاع مستويات مشاهدة التلفاز وتحديد علاقتها بارتفاع معدلات السمنة التي بدأت تتفشى في غالبية المجتمعات، وأستدعى تصنيفها ضمن قائمة الأوبئة الصحية التي تستوجب التصدي لمنع انتشارها.

وفي ضوء تركيز القطاع التجاري على الربح المادي و ابتكار وسائل التسويق لرفع مستوى الوعي المجتمعي بجدوى جهاز التلفاز و آحدث تصاميمه و برامجه – مما يتجاوز مناقشته حدود البحث الحالي، يلاحظ على النقيض تدني هذا المستوى المعرفي فيما يتعلق بالعراقيل التي تعترض مسيرة نمو الأطفال و تؤثر على أدائهم العام، ومثل هذه الظاهرة تستوجب الشراكة المجتمعية بين المهتمين بشؤون الطفولة – من مربين و باحثين و مؤسسات وطنية– لتوحيد و تكامل جهود التوعية والتثقيف المجتمعي و كذلك توظيف البحث العلمي للتدخل المبكر من خلال إقتراح حلول تكفل التصدي أو على الأقل التخفيف من تبعات هذه العراقيل على نمو الأطفال الذين هم عتاد المستقبل و أساس بناء المجتمعات ونهضتها، و من ثم تمثل هذه الشراكة مسؤولية تربوية إنسانية واجتماعية، حيث تؤتي الطفولة السوية ثمارها بمراهقة طبيعية وشباب متزن يتمكنون من أداء مسؤلياتهم تجاه أنفسهم ومجتمعاتهم، فقد نوه شهاب (Shehab, 2008) إلىالتلفاز و غيره من الوسائل الإعلامية ضمن العوامل البيئية التي تسهم بدور ملموس في نشأة الأطفال ومسيرة نموهم، مثل الوالدان والبيئة الأسرية، والأقران والمدرسة، والمجموعات الاجتماعية، كما أكدت العديد من الدراسات في المجتمعات الغربية، من أمثال (Anderson, et al., 2001;Christakiset al., 2004; Jordan, et al., 2006) ، بأن التلفاز هو أحد أقوى العوامل البيئية تأثيراً في تشكيل الكثير من السلوكيات لدى الأطفال مثل: العنف، والعدوان، والإفراط في تناول الأغذية غير الصحية (Cheng, et al., 2001; Jordan, et al., 2000; Pagani, et al., 2010; Walma, & Molen,2004)، كذلك أثبتت هذه الدراسات بأن جدوى الاستفادة من مشاهدة البرامج التلفازية أو تأثيره على النمو اللغوي لدى الأطفال ذا علاقة وثيقة بكل من مضمون البرامج و الوقت المستغرق في المشاهدة (Linebarger & Walker, 2005) ، كما نوهت مجموعات أخرى من الباحثين بدور أسلوب مشاهدة الوالدان – وخاصة الأم– لبرامج التلفاز (Ozmert, et al., 2002; Cillero, & Jago, 2010) ، بما في لك دور السمات الشخصية للوالدين مثل:

اتجاهاتهم نحو تربية الأطفال، ومستواهم التعليمي، الثقافي، والإقتصادي(Bernard-Bonnin, et al.,1991; Conners, et al.,2007; Zimmerman, & Bill, 2010; Yalcin et al., 2002)، واستنادا إلى مثل هذه العلاقات التبادلية المتداخلة بين خصائص وسلوكيات الوالدين و بين سلامة نمو الأطفال وصلاح نشأتهم – فإن الشراكة المجتمعية لتوعيتهم وإثراء رصيدهم المعرفي فيما يتعلق بالأساليب المثلى للرعاية ومن بينها مخاطر إفراط الأطفال في مشاهدة التلفاز سيكون له دوره في توفير بيئة أسرية خالية من المخاطر ومحفزة على النمو السوي المأمول.

الدراسات السابقة:

لقد قامت الباحثة بمراجعة ما يقارب (٣١) دراسة تجريبية مما استوفت معايير الاختيار التي سبق توضيحها تحت "عينة الدراسة"، حيث تم تحليل هذه الدراسات وتفنيد نتائجها لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على التساؤلات، ومن أبرز هذه الدراسات دراسة شنجوزملاؤه (Cheng, et al. , 2010) والتي أستهدفت معرفة العلاقة بين مشاهدة الأطفال لبرامج التلفاز أبان الطفولة المبكرة لهم بين(١٨–٣٠) شهراً والمخرجات السلوكية والانفعالية عند بلوغهم ثلاثين شهراً، إذ تولى الباحثون تقدير وقت المشاهدة من خلال تقارير الأمهات، كذلك قاموا بتطبيق استبيان لتقييم جوانب القوة والقصور في المهارات النمائية، وقد توصل الباحثون إلى أن نسبة الأطفال الذين يشاهدون التلفاز بمعدلات مرتفعة تزيد عن أربعة ساعات عند(١٨–٣٠) شهراً، عانوا من نشاط زائد وتشتت في الانتباه ومشاكل اجتماعية عند بلوغهم ثلاثين شهراً.

و بالمثل اهتم بجاني وفريقه (Pagani et al., 2010) بدراسة تأثيرات مشاهدة التلفاز خلال فترة الطفولة المبكرة على النمط المعيشي والمستوى التحصيلي والنفسي الاجتماعي والصحي للأطفال عند بلوغهم عشر سنوات من العمر. ضمت العينة (١٣١٤) طفلاً، حيث استعان الفريق البحثي بتقارير الوالدين والمعلمات لمعرفة كل من المعدلات اليومية والأسبوعية للساعات التي يقضيها أطفالهم في المشاهدة، وأدائهم في هذه

المجالات النمائية، و ذلك بهدف مقارنة هذه المعدلات ومستوى التحصيل عندما أصبح الأطفال في عمر عشر سنوات، وفي ضوء النتائج، أكد الباحثون على أهمية الخبرات المبكرة ومكونات البيئة الأسرية والمدرسية لرياض الأطفال في تحديد درجة الأضرار خلال كل ساعة يتم قضاؤها في المشاهدة، وكذلك ارتباط مثل هذه الأضرار بمستوى تحصيلهم المدرسي الذي قد يمتد إلى مرحلة البلوغ.

كما استهدف كل من هنكوكس وزملاؤه (Hancox, et al., 2005)في تصميم دراستهم الطولية للتأكد من علاقة معدلات مشاهدة التلفاز والتأثير الصحي والسلوكي والتحصيل الأكاديمي طويل المدى عند عمر (٢٦) سنة، واستنتج الباحثون أن ارتفاع معدلات ووقت مشاهدة التلفاز خلال مرحلة الطفولة ذات تأثير بعيد المدى على التحصيل الأكاديمي والمستوى الاجتماعي ومفهوم الذات عند بلوغ(٢٦) سنة، حيث أكد هذا الفريق البحثي على أن المعدلات المرتفعة لمشاهدة التلفاز خلال مرحلة الطفولة تمثل مؤشرات قوية لعدم إنهاء المرحلة الجامعية، أما ارتفاع هذه المعدلات خلال مرحلة المراهقة فهو مؤشر للتسرب من المراحل الدراسية على اختلافها.

أما ميلر وفريقه (Miller, et al., 2008) فقد تركز اهتمامهم على دراسة العلاقة بين مشاهدة التلفاز وألعاب الفيديو وطبيعة التغذية لدى الأطفال في عمر ثلاث سنوات، ضمت العينة (١٢٠٣) طفلا من بينهم ٦١٣ ولدا، ٥٩٠ بنتاً، تباينت المستويات التعليمية والثقافية لأمهاتهم، وقد استند الباحثون على تقارير الأمهات لتحديد معدل الساعات التي يقضيها أطفالهم في مشاهدة التلفاز خلال أيام وعطلات الأسبوعخلال الشهر الذي يسبق انضمامهم ضمن عينة الدراسة، كذلك طبق الباحثون استبيانًا قاموا بتصميمه لتحديد نوع وكمية الغذاء الذي يتناوله الأطفال و جمع المعلومات الديموغرافية والعرقية للوالدين، وعمر الطفل وجنسه، ومدة النوم وفترة الرضاعة، ومن أبرز النتائج التي توصلوا اليها هو ارتباط كل ساعة يقضيها الأطفال في مشاهدة التلفاز بارتفاع كمية ما تم تناوله من المشروبات المحلاة صناعياً والوجبات السريعة واللحوم الحمراء، وفي نفس

الوقت تدني كمية الخضروات والفواكه والألياف، حيث خلص الباحثون إلى تأكيد العلاقة بين مشاهدة التلفاز وحجم الكتلة الدهنية بالجسم لدى الأطفال، ومعدلات الأنشطة الحركية بشكل خاص، والتي كان لها دور في انتشار وباء السمنة وزيادة الوزن بين الأطفال والشباب نتيجة الأنشطة الساكنة التي لا تتطلب نشاطا حركيا مثل مشاهدة التلفاز وألعاب الفيديو.

وبالمثل تناول الباحثان(Chonchaiya, & Pruksananonda, 2008)دراسة تأثير مشاهدة التلفاز على القدرات اللغوية للأطفال ضمن بحثهما الكمي النوعي، ضمت العينة ستًا وخمسين طفلاً ممن يعانون من تأخر لغوي، بالإضافة إلى (١١٠) أطفال أصحاء، حيث تراوحت أعمار هذه العينة بين(١٥–٤٨) شهراً من البنين والبنات، وقد أوضحت النتائج أن عينة الأطفال الذين عانوا من التأخر اللغوي كانوا ممن بدأوا في مشاهدة التلفاز عندما كان عمرهم بين (٥– ٧) شهور تقريباً، وذلك مقابل(٦– ١٢) شهراً بالنسبة للأطفال الأصحاء، حيث كانت هذه المجموعة تقضي وقتاً أطول في مشاهدة التلفاز من المجموعة الثانية. وقد استنتج الباحثان أن الأطفال الذين يشاهدون التلفاز بمعدل ساعتين في اليوم عند عمر (١٢) اثني عشر شهراً أو قبل ذلك العمر، تكون احتمالية تعرضهم للتأخر اللغوي بمعدل ستة أضعاف عن غيرهم ممن لم يتعرضوا لهذه الخبرات المبكرة في مشاهدة التلفاز.

أما الباحثان (Thompson, & Christakis, 2005) فقد اهتما بدراسة العلاقة بين مشاهدة التلفاز وأنماط النوم خلال فترات القيلولة والنوم المسائي بين الرضع والأطفال دون سنتين. حيث ضمت العينة (٢٠٦٨) طفلاً بين(٤–٣٥) شهراً، من بينهم ما نسبته (٣٠%)، يعانون من اضطرابات في النوم، وقد تم احتساب ساعات النوم خلال هذه الفترات وعلاقتها بالبيانات الديموغرافية للأمهات بما في ذلك سمات الصحة النفسية لديهن، وكان من أبرز النتائج تأكيد العلاقة القوية بين مستوى مشاهدة التلفاز

واضطرابات النوم لدى الأطفال، بالإضافة إلى ارتباط هذه العلاقة والسمات الشخصية لأمهاتهم.

كذلك صمم كريستاكس وزملاؤه (Christakis et al., 2004) لاختبار فرضيتهم التي تنص على أن مشاهدة الأطفال للتلفاز بين عمر (١-٣) سنوات له علاقة باضطرابات الانتباه عند بلوغ (٧) سبع سنوات، شملت العينة (٢٦٢٣) طفلاً، من بينهم (١٢٧٨) طفلاً في عمر سنة، و(١٣٤٥) طفلاً في عمر ثلاث سنوات، حيث استند الباحثون على بيانات الاستبيان الوطني الذي سبق تطبيقه لتحديد عدد الساعات التي يقضيها أطفال العينة في مشاهدة التلفاز يومياً، وقد أثبتت النتائج صحة الفرضية السابقة بالإضافة إلى تأكيد علاقة هذه الاضطرابات بعدد الساعات التي تم قضاؤها في مشاهدة التلفاز عند عمر سنة وثلاث سنوات، وقد أوصى الباحثون بضرورة التقليل من وقت مشاهدة التلفاز وخلال سنوات الطفولة المبكرة بشكل خاص.

كذلك تركز اهتمام يالسن وفريقه (Yalcin, et al., 2002) لتحديد العوامل المؤثرة في الوقت الذي يقضيه صغار الأطفال في مشاهدة للتلفاز، من خلال تقييم مستوى معلومات الأمهات، واتجاهاتهم وممارساتهم فيما يتعلق بهذه المشاهدة، بالإضافة إلى التعرف على عدد الأجهزة ومواقع تواجدها بالمنزل. شملت العينة ٣٥٠ طفلاً من أطفال الروضة والصفوف الأولى، إذ تولت أمهاتهن تعبئة استبيان المصمم لرصد هذه العوامل، ومن أبرز النتائج ظهور علاقة قوية بين أسلوب مشاهدة الوالدين ووقت مشاهدة الأطفال في كلا المجموعتين، ولم يكن هناك أثر لبقية العوامل مثل (عمر الطفل وأوقات نومه، ومستوى تعليم الأم، ومكان توفر جهاز التلفاز)، كذلك أوضحت تقارير الوالدين توفر مشاهد عنف في أغلب ما يشاهدونه، وقد أوصى فريق الباحثين بضرورة اهتمام أطباء الأطفال وغيرهم من المختصين بأهمية توعية الوالدين بهذه المضار.

وبالمقارنة أهتم دينسون و زملاؤه(Dennison et al., 2002) بدراسة أسلوب مشاهدة التلفاز وألعاب الفيديو وعلاقته بالعوامل الثقافية لدى أسر من ذوي الدخل

المنخفض، ضمت العينة (٢٧٦١) طفلاً ووالديهم، والذين هم من بين المستفيدين من خدمات المؤسسات والبرامج الاجتماعية في ولاية نيويورك، و قد تراوحت أعمار الأطفال بين (١– ٥) سنوات، حيث تم احتساب الزمن المستغرق في متابعة التلفاز وفرص توفر جهازي التلفاز والفيديو في غرفة نوم الطفل، بالإضافة إلى حجم الكتلة الدهنية للأطفال. هذا وأوضحت النتائج ارتفاع نسبة الوقت الذي يقضيه الأطفال من أصل أسباني عن الوقت الذي يقضيه أقرانهم الأمريكيين، حيث ارتبط ارتفاع هذه النسبة مع تقدم الأطفال في العمر، كذلك كان هناك نسبة من الارتفاع في الوزن والكتلة الدهنية للطفل لكل ساعة مشاهدة، وبلغت نسبة من يتوفر جهاز التلفاز في غرف نومهم ٤٠%، و الذين لوحظ أنهم يعانون من وزن زائد ويقضون ما يزيد عن (٤،٦) ساعة أسبوعياً، وعليه شدد الباحثون على ضرورة تجنب وضع التلفاز في غرفة نوم صغار الأطفال والحد من وقت مشاهدتهم له، واعتبارها من أقوى العوامل التي تسهم في زيادة الوزن.

ومن بين الدراسات المحلية النادرة، ناقشت البكر (١٤١٨هـ) في بحثها عن أضرار التلفاز ذات العلاقة بمضمون المسلسلات المستوردة الرسوم المتحركة وعدم مراعاتها للخصائص النفسية للطفل المسلم ومخالفة هذا المضمون لواقع ما نشأ عليه من التعاليم الإسلامية، حيث رأت البكر في ذلك تجاوز للدور التربوي الذي تلعبه البرامج التلفازية في التسلية وتنمية القدرات والمواهب، هذا ومما تجدر الإشادة به هو ريادة هذه الباحثة في التطرق لقضايا الطفل وما اشتمل عليه من توصيات تنظيمية عالية المستوى تستحق أن تكون بنية تحتية لنظام يحمي الطفولة، وبالتالي تم الاسترشاد بهذه التوصيات لصياغة توصيات البحث الحالي، حيث قد أشادت البكر(١٤١٨) إلى ميثاق العمل التلفازي بدول الخليج العربي الذي ركز على الأخلاقيات والضوابط التي يفترض أن تحكم اختيار البرامج والمواد المستوردة لضمان مناسبتها للطفل العربي وعدم تعارضها مع

القيم الدينية والاجتماعية والثقافية أو خدشها لمشاعرهم الوطنية والقومية والإنسانية أو نقداً للسلطة السياسية في البلاد.

و خلاصة القول، فعلى الرغم من اختلاف المنهجية المستخدمة في هذه المجموعة من الدراسات الأجنبية التي شملتها المراجعة التحليلية، يلاحظ تركيز كل منها على دراسة عامل أو مجموعة من العوامل المرتبطة بمشاهدة الأطفال للتلفاز، ومع ذلك فلقد اتسقت نتائجها على تأكيد السلبيات النمائية المترتبة على إفراط الأطفال في مشاهدة التلفاز، حيث أرتبطت هذه السلبيات بعلاقة قوية مع تجاهل مراعاة التقيد بالشروط أو الضوابط التي تحكم وقت ومدة المشاهدة و مراقبة طبيعة ما يقوم الأطفال بمشاهدته منبرامج، كما أن هذه التأثيرات السلبية لم تنحصر على جانب نمائي واحد وإنما شملت جميع الجوانب الصحية والمعرفية والسلوكية والإنفعالية بلا استثناء، مما يمثل خطورة وتهديداً مباشراً على مسيرة النمو السوي للأطفال خلال أكثر المراحل أهمية في حياتهم.

نتائج الدراسة:

بالنسبة على السؤال الأول " ما العقبات النمائية المترتبة على إفراط الأطفال في مشاهدة التلفاز بدون مراعاة للضوابط العالمية الموصى بها في هذا الشأن؟ فقد تمت الإجابة هلى هذا السؤال في ضوء نتائج وتوصيات الدراسات التي تم تحليلها، وفيما يلي أبرز هذه الأضرار على كل مجال من المجالات النمائية التالية:

الجانب اللغوي:

ويشمل تأثير الإفراط في مشاهدة التلفاز على تطور مختلف المهارات اللغوية، بما في ذلك اضطرابات اللغة والكلام، إذ تفرض مشاهدة البرامج التلفازية على الطفل في يكون مستقبلاً مما يحرمه من فرص التفاعل مع الآخرين والمشاركة في الأنشطة والخبرات المختلفة لاستخدام مهارات اللغة والكلام، التي تسهم في تنمية مهاراته

وإثراء رصيده اللغوي (Chonchaiya, & Pruksananonda, 2008; Chritaskis, et al., 2004; Conners, et al., 2007; Linebarger, & Walker, 2005)،

الجانب السلوكي:

حيث تتمثل أضرار مشاهدة التلفاز فيما يترتب من استثارة لمظاهر العديد من الاضطرابات السلوكية والانفعالية مثل العنف والعدوان، وقد يرى الكثير من الباحثين أمثال (Anderson, et al., 2001; Cheng et al., 2010; Holtzman; 2000; Larson, 2003; Walma, & Molen, 2004)،بأن هذه المظاهر مرتبط بافتقار الأطفال القدرة على التمييز بين المشاهد الحقيقية والخيالية، و بالتالي فإن تكرار مشاهدة مواقف العنف الخيالية أو الحقيقية تسهم مع مرور الوقت في تبلد مشاعر الأطفال وتعودهم ومن ثم عدم تأثرهم أو انفعالهم بمشاهد العنف في مواقف الحياة، مما قد يشجع على فرصة انغماسهم في أعمال العنف.

الجانب المعرفي:

تتبلور أضرار مشاهدة التلفاز على الجانب المعرفي، من حيث تأثيره على تقليص الوقت اللازم لتنمية مهارات الإبداع والتخيل، إذ يميل الأطفال الى قضاء وقت في مشاهدة التلفاز بنسبة أعلى مما قد يقضوه في أي نشاط فردي باستثناء النوم (Chritaskis, & Rivera, 2010; Diehl, & Toelle, 2007; Wartella, & Knell, 2004)حيث يؤدي التسمر أمام مثل هذا الجهاز التلفاز إلى تدني مهارات التركيز والانتباه والتفكير، وكذلك تقليص فرص القراءة وتنمية الموهبة والابتكار، أو ممارسة الأنشطة الإبداعية والتخيلية والحركية، حيث ان مشاهدة الطفل للتلفاز تفرض عليه أن يكون مستقبلا فقط، ولاتشجع على التفاعل والتعرض للمواقف التي تحفزه على التفكير واستبصار الحلول.

الجانب الاجتماعي:

تتمثل أضرار التلفاز في تدنى المهارات الاجتماعية بشكل عام كنتيجة لمحدودية المشاركة في الأنشطة الأسرية والتفاعل مع الآخرين من الزملاء والأقارب، بالإضافة إلى ما قد يتولد لديه من شعور بالوحدة، فمن الملاحظ اعتماد الأمهات على جهاز التلفاز كجليس لتمضية وقت الطفل وتسليته حالة انشغالهن، فلقد وجد الباحثين علاقة طردية قوية بين هذه المظاهر و الوقت الذي يمضيه الأطفال في المشاهدة (Christakis, et al., 2004).

الجانب الحسي العصبي:

هذا وتتلخص مخاطر إفراط الأطفال في مشاهد التلفاز في تأثير كمية ونوعية ما يشاهدونه على مراحل استكمال نمو الدماغ وتطور وظائفه، على اعتبار أن البرامج التي يشاهدونها تمثل أحد أقوى المؤثرات البيئية ذات الارتباط المباشر بنمو الموصلات العصبية وضمان قوتها وفاعليتها الوظيفية (Healey, 1999)، هذا بالإضافة إلى ما ينجم من إجهاد للجهاز السمعي والبصري والعينين بالذات، وما قد يترتب عليه أيضا من إخلال بتوازن نمو الجهاز العصبي ووظائفه، وإضعاف لجهاز المناعة وعدم انتظام النوم وساعاته من خلال كثرة السهر وما يتزامن معه من أرق واضطرابات النوم (Cohen, et al., 2004; Johnson, et al., 2004;Thompson, & Christakis, 2005)

وقد تضمن تقرير للجمعية الأمريكية لطب الأطفال تحذير (AAP's, 1999)، بعلاقة مشاهدة الأطفال للتلفاز ومعاناتهم من ضعف العين، كذلك نوه الفرجون (٢٠١٠)، ما ورد في تقرير دراسة للمعهد القومي للصحة (NIH,1994) بأن مخاطر الإفراط في مشاهدة هذا الجهاز وغيره من تقنيات، تتمثل في الصداع المزمن والتعب وحرقان العين والحساسية، و تدني معدل رمش العين مما يؤدي إلي جفافها واحمرارها وضعف القدرة على الإبصار على المدى الطويل. بالإضافة الى تشتت التركيز و التحديق في الأشياء وسرعة البديهة والتفاعل مع الآخرين، كذلك تضمن هذا التقرير بأن تفاقم مثل هذه

الأضرار يكون بصورة بسيطة وتدريجية وتراكمية، ولذلك لايمكن للمستخدم ملاحظة أعراضها أو الإحساس بها إلا بعد استفحال الضرر خلال المراحل المتقدمة.

الجانب الصحي:

وتتمثل الأضرار الصحية التي تترتب على إفراط الأطفال في مشاهدة التلفاز من خلال تأثير على سلوكياتهم في اختيار نوعية وكمية ما يتم تناوله، والإخلال بقواعد النظام الغذائي الصحي، حيث أعتبر الباحثان كريستاسكيس (Christakis et al, 2004; Jorden et al, 2006) مشاهدة التلفاز ضمن السموم التي يتعرض لها الرضع وصغار الأطفال، وقد استندا في رأيهما على العلاقة التي توصلا إليها و غيرهما من الباحثين، من أمثال (Miller,et al., 2008; Robinson, 1999; Wiecha, et al., 2006)، بين التلفاز وبين السمنة كوباء صحي اجتماعي، وذلك كنتيجة لمحدودية النشاط الحركي للأطفال وتناولهم الوجبات الخفيفة خلال فترة المشاهدة، هذا بالإضافة إلى أمراض القلب وارتفاع نسبة الكوليسترول والإمساك واحتقان البول نتيجة تسمر الأطفال أمام التلفاز وانغماسهم التام في متابعة ما يشاهدون، ومن ثم تكرار تجنب الذهاب لدورة المياه لقضاء الحاجة، ونظراً لميل الأطفال إلى تناول ما يشاهدونه حتى لو لم يكن مناسباً لصحتهم، إذ يعتقد مجموعة من الباحثين من أمثال (Bernard-Bonnin et al., 1991; Dennion, et al., 2002; Hancox, et al., 2005; Salmon, 2006;Swinburn, & Shelly, 2008; Zimmerman & Bill, 2010)، بأن ارتباط مشاهدة التلفاز ومظاهر السمنة أو البدانة يتم من خلال ثلاثة عوامل رئيسة: أولها، كمية الوقت الذي يتم تمضيته مقارنة بالوقت المستغرق في الأنشطة الحركية. وثانيها، التعود على تناول الطعام أثناء مشاهدة التلفاز والذي يسهم في زيادة نسبة ما يتم تناوله وتدني جودته. وثالثها، تزايد نسبة تعرض الأطفال للإعلانات الغذائية التي تؤثر على اختيارهم لما يتناولونه حتى لو كان غير صحيٍّ وغير مناسب (Bernard-Bonnin, et al., 1991; Thompson, & Christakis, 2005; Zimmerman, et al., 2010).

الجانب السلوكي:

وبالمثل يأتي الجانب السلوكي ضمن مجموعة الجوانب النمائية التي تتضرر من إرتفاع معدلات إفراط الأطفال في مشاهدة التلفاز، فقدتوصل العديد من الباحثين من أمثال (Cillero, & Jago, 2010; Cheng, et al. , 2010;

Mitrofan, & Spencer 2008; Swinburn, & Shelly, 2008; Tanaka, et al., 2000)،

العلاقة بين سلوك مشاهدة التلفاز ومختلف العوامل المؤثرة:

قام الباحثان (Cillero, & Jago, 2010)، بتحليل وتلخيص أحدث الدراسات التي تناولت سلوكيات مشاهدة التلفاز بين صغار الأطفال دون ٧ سنوات، بالإضافة إلى توضيح القصور فيها، حيث تم تحليل وتلخيص ٧١ دراسة منشورة باللغة الإنجليزية بين ١٩٨٠- ٢٠٠٩، وقد بينت النتائج وجود أربعة أنواع من العوامل المرتبطة بسلوكيات مشاهدة التلفاز وهي:

- عوامل ذات علاقة إيجابيةقوية وشملت: العمر، المجموعة العرقية للأسرة، أسلوب الأسرة في المشاهدة، والعوامل الأسرية مثل (مظاهر الاكتئاب، وحجم الكتلة الدهنية لدى الأم)، وتوفر الاتصال بالشبكة العنكبوتية.
- عوامل ذات علاقة سلبية وتضمنت كلاً من المؤشرات الاجتماعية، والضوابط الوالدية ومستوى المتابعة.
- عوامل لم تظهر لها علاقة واضحة مثل عمر الأم ووظيفتها، وتوفر جهاز تلفاز في غرفة نوم الطفل.
- عوامل لم تثبت لها أي علاقة البتة مثل: جنس الطفل والحالة الاجتماعية للوالدين (وجود كلاهما في المنزل أو كونهما منفصلين)، وعمر الأب، بالإضافة إلى عدد أجهزة التلفاز المتوفرة في المنزل.

هذا كما يعتبر أسلوب ومستوى متابعة وإشراف الوالدين من بين العوامل التي تسهم بدور فاعل في تحديد سلبيات مشاهدة التلفاز من عدمها، إذ نوه برنارد بونين

وزملاؤه (Bernard-Bonninet al., 1991)، بأن أكثر الأسر تمتلك جهاز تلفزيون واحد على الأقل، ونسبة ٤٠% من الأطفال يشاهدون برامج تتضمن مشاهد عنف و ٦٥% من الأسر يمتلكون أكثر من جهاز، وفي استبيان للوالدين تبين رغبتهم في الحصول على المزيد من المعلومات عن استخدام التلفاز لرغبتهم في الاستفادة من التلفاز وتوظيفه بصورة إيجابية لتلافي سلبياته على صغار الأطفال، كما وجد (Conners et al., 2007) علاقة قوية بين اتجاهات ومعتقدات وسمات الاكتئاب لدى الوالدين وبين كثرة مشاهدة الأطفال للبرامج غير المناسبة.

إجابة السؤال الثاني: و الذي نصه "ما استراتيجيات التدخل المبكر للتخفيف من العقبات النمائية المترتبة على إفراط الأطفال في مشاهدة التلفاز بدون مراعاة للضوابط العالمية الموصى بها في هذا الشأن؟

لقد تمت الإستناد على الإجابة على هذاالسؤال من خلال الاستناد على المعايير والضوابط المعتمدة للجمعية الأمريكية لطب الأطفال(AAP, 2010)، بالإضافة إلى الاستنارة بالمقترحات التي أوصى بها الباحثون في الدراسات السابقة التي تم مراجعتها وتحليلها، وهذه الإستراتيجيات هي:

- إشراف الوالدين التام على تحديد ما يشاهده الأطفال من برامج بما يتناسب والمراحل العمرية لهم.
- تقليص وقت مشاهدة التلفاز والجلوس أمام شاشته خلال مرحلة الطفولة المبكرة (١–٥) سنوات، سواء لمشاهدة الأفلام، البرامج أو ألعاب الفيديو أو الحاسوب، إلى(١–٢) ساعة في اليوم كحد أقصى، إذ ينبغي ألا يتجاوز الوقت الذي تقضيه هذه الفئة أمام التلفاز عن ساعة واحدة يومياً.
- ملازمة الطفل ما أمكن طوال فترة مشاهدته للتلفاز بهدف توفير التغذية الراجعة المناسبة، وإمكانية مناقشته فيما يتم مشاهدته أولاً بأول، وكذلك مساعدته

في التمييز بين الحقيقة والخيال والمناسب وغير المناسب، نظراً لعدم مقدرته النمائية على هذا التمييز.

- اختيار الأنشطة البديلة المغرية التي تشجع على القراءة واللعب والهوايات، والتركيز على الألعاب التخيلية والإبداعية والأنشطة خارج المنزل لمضاعفة فرص النشاط الحركي الذي يسهم بدور فعال في تنمية مختلف مهاراتهم.
- عقد اجتماعات عائلية بمشاركة جميع أفراد الأسرة - بما فيهم صغار الأطفال– بهدف الاتفاق على تحديد الوقت الذي يفترض قضاؤه في مشاهدة التلفاز وكذلك اختيار ما يتم مشاهدته من برامج، وذلك من خلال الاستعانة بدليل البرامج التلفازية لتصميم بيان توضيحي لقائمة البرامج المسموح بمشاهدتها خلال أيام الأسبوع.
- الاستفادة من الإمكانيات التقنية للبرمجة لغرض تسجيل البرامج الهادفة المتفق عليها، ليتسنى إعادة مشاهدتها في الأوقات المتفق عليها.
- تشجيع الأطفال على نقد وتقييم ما يتم مشاهدته وذلك من خلال توجيه الأسئلة لهم أثناء المشاهدة.
- اشتراط إكمال الواجبات المدرسية قبل التمكن من مشاهدة التلفاز.
- تجنب توفير جهاز التلفاز داخل غرف النوم.
- مراقبة الوالدين لأسلوبهم والمدة التي يقضونها في مشاهدة التلفاز، لتوفير القدوة لأطفالهم.
- الاستعانة بالجهاز العائلي لاستقبال القنوات الفضائية والذي يمكن تثبيته داخل جهاز التلفاز لكي يتيح للوالدين فرصة حجب ما يرون عدم مناسبته من برامج مخلة بالأخلاق والآداب والتقاليد والتعاليم الدينية.
- مراعاة قفل جهاز التلفاز أثناء تناول الطعام.
- تجنب استخدام التلفاز كجليس لتسلية الطفل و تمضية وقته في المنزل أو دور رياض الأطفال، فهناك ما لا يمكن حصره من الأنشطة الجماعية البديلة.

- عدم ترك الحرية المطلقة لصغار الأطفال للتعود على التحكم في الريموت والتنقل بين القنوات.
- التشجيع على القراءة من خلال:
- تخصيص نشاط عائلي للقراءة، والحرص على حسن اختيار القصص والكتب الممتعة، وعقد اجتماعات عائلية لمناقشة ما يقرؤه كل فرد من أفراد الأسرة.
- تنظيم مسابقات للقراءة بين الإخوة والأقران من أطفال الأقارب والجيران، على أن تكون هذه المسابقات قصيرة ومتباعدة تجنباً للملل.
- تنظيم رحلات للمكتبات والاستفادة من أنشطتها خلال الأوقات المحددة لمشاهدة التلفاز.
- التدرج في تفعيل الإستراتيجيات المقترحة أعلاه، لضمان استمرارها و فاعليتها.

أما على المستوى التنظيمي الرسمي، فلقد أوصت (البكر، ١٤١٨) بعدد من التوصيات الجذرية التي سوف يكون لتفعيلها جدوى بالغة وتأثير فعال لترشيد المجتمع في استخدام جهاز التلفاز، ومن أبرز هذه التوصيات ما يلي:

- سن ضوابط صارمة في سائر القنوات لتحديد عرض الإعلانات الغذائية الخاصة بالأطفال خلال الساعات المتأخرة مساء.
- تفعيل دور مؤسسة البرامج المشتركة لدول الخليج العربية، و توفير ما تحتاج من دعم لتعميم البرامج والأنشطة المشتركة وتبادل الخبرات في مجال إنتاج برامج الطفولة.
- تفعيل ميثاق الشرف للإعلام العربي الذي أقره مجلس وزراء الإعلام العرب في تونس عام ١٩٧٧، والذي أوصى بضرورة تنقيح ما يتم عرضه من برامج ومسلسلات لكي يلائم الاحتياجات الثقافية لأطفال دول الخليج العربي وأساليب تربيتهم وتنشئتهم.

ومجال أضرار إفراط صغار الأطفال في مشاهدة جهاز التلفاز.لذا استدعت الحاجة الاستنارة بالتراث الغربي لتوجيه الاهتمام في عالمنا العربي بهذه الأضرار ذات الخطورة البالغة والعلاقة المباشرة بصحة الأطفال وأدائهم العام مستقبلاً، بالإضافة إلى محصلة هذا التأثيرعلى مستقبل المجتمع بطريقة غير مباشرة على المدى البعيد، أما على الجانب البحثي، فقد أدى تساهل المجتمعات العربية في تفعيل أهداف الخطط الإستراتيجية ذات العلاقة بمجالات الطفولة، إلى قلة الإهتمام العلمي وانعدام الإحصائيات وشح التراث العربي في التصدي لقضايا الطفولة، وذلك مقارنة بالكم الزاخر والحديث المتوفر من المراجع في التراث الغربي، مما استدعى الاستنارة بهذا التراث الغربي لتسليط الاهتمام بقضية مشاهدة الأطفال والأضرار المصاحبة، وذلك دون التطرق لمناقشة الثغرات في تصميم هذه البحوث أوالأدوات التي تم تطبيقها، إن مثل هذا الفراغ البحثي، يمثل مجالا خصبا للباحثين العرب للإسهام بدورهم الإجتماعي بقضايا ومختلف أبعادها لتوجيه الاهتمام بهذه السلبيات في عالمنا العربي، كون هذه السلبيات على درجة عالية من الضرر على صحة الأطفال وأدائهم العام على المدى القريب والبعيد على حد سواء.

وخلاصة القول فيما يتعلق بالجانب التطبيقي، يؤمل أن يسهم ما تم استعراضه من نتائج وإستراتيجيات، في دعم دور الأسرة و بقية المربين في الموزانة للاستفادة من إيجابيات جهاز التلفاز وخلافه من المستحدثات التقنيةلتحقيق الأهداف التربوية والثقافية وتوسيع مهارات ومدارك الأطفال، وفي نفس الوقت مراعاة الحذر والأسلوب العلمي للتصدي للأضرار من خلال الاستعانة بما تم اقتراحه من إستراتيجيات، فالتوقف عن أي ممارسات خاطئة، تعود عليها الأطفال والأسر في مشاهدة التلفاز، بلا شك سيكتنف الكثير من الصعوبات، و لكنه سيكون أجدى في تفادي الأضرار المتعددة لهذا الجهاز، وذلك من شأنه حماية الأطفال وتوفير بيئة آمنة لنموهم وتطور قدراتهم، والأهم إنه يدعم مشاركتهم في تحقيق أهداف التنمية لمجتمعاتهم، فتربية النشء أمانة

ومسؤولية " فالكل راع و الكل مسؤول عن رعيته"، وإن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه، ومن هذا التوجيه الديني، فالأجدر بالمجتمع المسلم أن ينطلق.

التوصيات

في ضوء نتائج هذه المراجعة المستفيضة لادبيات التراث الغربي توصي الباحثة الباحثين على القيام بالبحوث التطبيقية في الجوانب التطبيقية التالية:

١. تحديد معدلات مشاهدة الأطفال السعوديين للتلفاز وغيرها من الأجهزة التقنية .

٢. حصر طبيعة البرامج التلفازية التي يشاهدها الأطفال السعوديين دون ١٢ سنة.

٣. تحليل محتوى البرامج التلفازية التي يشاهدها الأطفال السعوديين دون ١٢ سنة.

٤. علاقة الأضرار الصحية بمعدلات مشاهدة الاطفال السعوديين دون ١٢ سنة.

٥. دعوة المختصين بتصميم برامج تتناسب مع العقيدة الاسلامية.

٦. تكاتف المؤسسات المعنية بالطفولة في مجال التوعية بأ ضرار الإفراط في مشاهدة التلفاز.

٧. وضع ضوابط على مايتم عرضة من برامج وإعلانات تجارية خاصة بالاطفال.

* * *

المراجع

أولا المراجع العربية:

- البكر، فوزية، (١٤١٨). تأثير الكرتون على التنشئة الاجتماعية للطفل الخليجي : ندوة الشخصية الكرتونية للطفل العربي. ورقة عمل مقدمةلندوة المجلس العربي لرعاية الأمومة والطفولة وجمعية الثقافة والفنون، أقيمت الندوة برعاية معهد الأدارة العامة ، الرياض بتاريخ ١٤١٨/١٠/٢٧هـ.
- داغستاني، بلقيس اسماعيل (٢٠٠٨).المجلة العربية للإعلام والإتصال، العدد ٢، ص ٤٣–٤٨.
- الصالح، نزار (١٤٢٩). طفولة سوية تعني صحة نفسية سليمة، مطبوعات اللجنة الوطنية للطفولة (٣)، ط٢، وزارة التربية والتعليم.
- العساف، صالح(١٤٠٦). دليل الباحث في العلوم السلوكية، ط١، مؤسسة العبيكان، الرياض
- الفرجون، خالد (٢٠١٠) . الوجه الآخر للتعلم الإلكتروني، مكتب التربية لدول الخليج العربي، تم الدخول على الرابط بتاريخ١١ / ١١ / ١٤١٢هـ : www.abegs.org

ثانيا: المراجع الأجنبية:

- American Academy of Pediatrics (1999). Media violence. Pediatrics, 95, 949-961.
- Anderson, D., Huston, A., Schmitt, K., Linebarger, D., & Wright, J. (2001). Early childhood television viewing and adolescent behavior: The recon tact study. Monographs of the Society for Research in Child Development, 66 (1) 264-270.
- Bernard-Bonnin, A., Gilbert, S., Rousaaeau, E., Masson, P., & Maheux, B. (1991). Television and the 3- to 10- years old child. Pediatrics, 88(1), 48-55.

- Cillero, H., & Jago, R. (2010). Systematic review of correlates of screen-viewing among young children. Prevention Medicine, 51(1), 3-10.
- Cheng, S., Maeda, T., Yoichi, S., Yamagata, Z., & Tomiwa, K. (2010). Early television exposure and children's behavioral and social outcomes at age 30 months. Journal of Epidemiology, 20 (2), 482-489
- Christakis, D., Zimmerman, F., DiGiuseppe, D., & McCarty, C. (2004). Early television exposure and subsequent attention problems in children. Pediatrics, 113(4), 708-713.
- Chonchaiya, W., & Pruksananonda, C. (2008). Television viewing associates with delayed language development. Acta Pediatrica, 97, 977-982.
- Conners, N., Tripathi, S., Clubb, R., & Bradley, R. (2007). Maternal characteristics associated with television viewing habits of low-income preschool children, Journal of Child Family Studies, 16, 415-425.
- Dennison, B.,Erb, T., & Jenkins, P. (2002). Television viewing and television in bedroom associated with overweight risk among low-income preschool children. Pediatrics, 109(6),1028-1035.
- Diehl, D., & Toelle, S.(2007). Making Good Decisions:Television, Learning, and the Cognitive Development of Young Children.Young Children,3(1), 44-58.

- Healey J., (1990). Endangered minds: Why children don't think and what we can do about it. New York, NY: Simon and Schuster.
- Hancox, R., Milne, B., & Poulton, R. (2005). Association of television viewing during childhood with poor educational achievement. Archives of Pediatric Adolescent Medicine, 159(7), 614-618.
- Johnson, G. M. (2010). Internet use and child development: Validation of the ecological techno-subsystem. Educational Technology & Society, 13(1), 176-185.
- Johnson, J., Cohen, P., Kasen, S., First, M., Brook, J., (2004).Associationbetween television viewing and sleep problems during adolescence and early adulthood. Archives Pediatrics Adolescents Medicine, 158, 562–568
- Jordan, A., Hersey, J., McDivitt, J., & Heitzler, A. (2006). Reducing children's television-viewing time: A qualitative study of parents and their children. Pediatrics, 118, 1303-1310.
- Larson, M. (2003). Gender, race, and aggression in television commercials that feature children: Gender roles. Journal of Research, 48, 67-75.
- Linebarger, D., & Walker, D. (2005). Infants' and toddlers' television viewing and language outcomes. American Behavior Science, 48, 624-635.

- Mitrofan, O., & Spencer, N. (2008). Is aggression in children with behavioral and emotional difficulties associated with television viewing and video game playing? Asystematic review. Child, Care, Health and Development, 35(1), 5-15
- Miller, S., Taveras, E., Rifas-Shiman, S., & Gillman, M. (2008). Association between television viewing and poor diet quality in young children. International Journal of Pediatric Obesity, 3(3), 168-176.
- Ozmert, E., Toyran, M., & Yurdakok, K. (2002). Behavioral correlates of television viewing in primary school children evaluated by the child behavior checklist. Archives Pediatric Adolescent Medicine, 156, 910-914.
- Pagani, L., Fitzpatrick, C., Barnett, T., & Dubow, E. (2010). Prospective associations between early childhood television exposure and academic, psychosocial, and physical well-being by middle childhood. Archives of Adolescent Medicine, 164(5), 425-431.
- Paavonen, E., Roine, M., Pennonen, M., & Lahikainen, A. (2009). Do parental co-viewing and discussions mitigate TV-induced fears in young children? Child, Care, Health and Development, 35(6), 773-780.
- Robinson, T. (1999). Reducing children's television viewing to prevent obesity: A randomized controlled trial. Journal of American Medical Association, 28(16), 1561-1567.

- Shehab, A. (2008).Gender and racial representation in children's television programming in Kuwait: Implications for education. Social Behavior and Personality, 36(1), 49-64.
- Swinburn, B., & Shelly, A. (2008). Effects of TV time and other sedentary pursuits. International Journal of Obesity, 32, 132-136.
- Tanaka, H., Tamai, H., Terashima, S., Takenaka, Y., & Tanaka, T. (2000). Psychosocial factors affecting psychosomatic symptoms in Japanese school children. Pediatric International, 42, 354-359.
- Thompson, D., & Christakis, D. (2005). The association between television viewing and irregular sleep schedules among children less than 3 years of age. Pediatrics, 116(4), 851-856.
- Walma, J., & Molen, V. (2004). Violence and suffering in television news: Toward a broader conception of harmful television content for children. Pediatrics, 113(6), 1771-1775.
- Wartella, E., & Knell, G. (2004). Raising a World-Wise child and the power of media the impact of television on children's intercultural knowledge. Phi Delta, Kappan, 222-224.
- Weber, D., & Singer, D. (2004). The media habits of infants and toddlers: findings from a parent survey. Zero to Three, 25(1), 30-36.

- Wiecha, J., Peterson, K., Ludwig, D., Kim, J., Sobol, A., & Gortmaker, S. (2006). When children eat what they watch: Impact of television viewing on dietary intake in youth. Archives of Adolescent Medicine, 160(4), 436-442.
- Yalcin, S., Rul, B., Nacar, N., Tuncer, M., & Yurdakok, K. (2002). Factors that affect television viewing time in preschool and primary school children. Pediatrics International, 44, 622-627.
- Zimmerman, F. (2008). Children's media use and sleep problems: Issues and unanswered questions. Kaiser Family Foundation: Menlo Park, CA.
- Zimmerman, F., & Bell, J. (2010). Associations of television content type and obesity in children. American Journal of Public Health, 100 (2), 334-340.

* * *

List of References:

1. Al-Beker, Fawzeyyah. (1418). Ta'atheer Al-Kartoon ala Al-Tanshe'ah Al-Ejtemaeyyah lil Al-Tefel Al-Khaleejy: Nadwat Al-Shakhseyyah Al-Kartooneyyah lil Al-Tefel Al-Araby, Waraqet Amal Muqaddamah li Nadwet Al-Majles Al-Araby li Rea'aet AlUmoomah wa Al-Tofoolah wa Jameyyat Al-Thaqafah wa Al-Fonnon; the seminar was held under the patronage of the Public Administration Institute, Riyadh, 27.10.1418 AH.

2. Daghestaany, Balqees Ismael. (2008). Al-Majallat Al-Arabeyya lil Elaam wa Al-Etesaal, No. 2, pp. 43-48.

3. Al-Saleh, Nezar. (1429 AH). Tofoolah Saweyyah Taenee Sehhah Nafseyyeah Saleemah. Publications of the National Committee for Childhood (3), Edition 2, Ministry of Education.

4. Al-Assaf, Saleh. (1406 AH). Daleel Al-Baheth fi Al-Uloom Al-Solookeyyah, Edition 1, Al-Obeikan Institution, Riyadh.

5. Al-farjoon, Khaled. (2010). Al-Wajh Al-Aakhar lil Al-Ta'allom Al-Electrony, Bureau of Education of the GCC, time accessed 11.11.1412 AH www.abegs.org

* * *

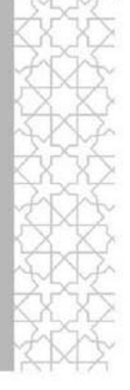
ExcessiveTV-Watching by Children & the Early Intervention Strategies to Reduce Its Consequences on Their Growth & Development: Literature Review

Dr. Hanieh Mahmoud Merza
Former Assistant Professor (Retired)
Department of Special Education, King Saudi University
Thu Al-Qedah 1434 AH – September 2013 AD

Abstract:

The reseacrcher conducts this literature review and therefore, purposively selected 31 research studies based on certain predetermined criteria. The focus of these studies was the investigation of the negative impacts of overviewing television on the development of young children beyond school age. The researcher believes that overviewing television among this group is a common with Saudi society as well as the rest of Arab world. Therefore, it can be a threatening phenomena that neccesstates the application of scientific research to spread awarenesses among caretakerspertaining such impacts. The most salient findings indicate very strong correlations between the average of children overviewing teleivision and the development of their language, academic, behaviors, and health in particular as well as their overall achievement in general. Based on these scientific facts, the American Academicay of Pediatrics proposed the inclusion of "average of viewing television" within the entry data sheet of Psychological and Behavioral clinics. The researcher discussed several evidence- based interventional strategies that support the Arab caretakers in their roles of providing secure environments and optimum care for children.

Key words: Television overviewing, negative imacts, young children development,



نموذج العلاقات بين فاعلية الذات وتنظيم الذات وتقدير الذات في ضوء بعض العوامل الديموجرافية لدى طلاب الدبلومات الجامعية

د. بكر محمد سعيد عبد الله
عمادة خدمة المجتمع والتعلم المستمر
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية



نموذج العلاقات بين فاعلية الذات وتنظيم الذات وتقدير الذات في ضوء بعض العوامل الديموجرافية لدى طلاب الدبلومات الجامعية

د. بكر محمد سعيد عبد الله
عمادة خدمة المجتمع والتعلم المستمر
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث:

تألفت هذه الدراسة من جانبين: أحدهما بناء نموذج للعلاقات بين كل من فاعلية الذات وتنظيم الذات وتقدير الذات والتحقق من حُسن مطابقة النموذج المقترح للبيانات المشاهدة، والثاني: اختبار مدى مُطابقة هذا النموذج في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية وهي التخصص الأكاديمي (علمي /أدبي /شرعي)، مجال العمل (معلم /غير معلم)، الحالة الإجتماعية (متزوج /غير متزوج)، المرحلة العمرية (٢٣-٢٧ سنة / ٢٨-٣٢سنة / > ٣٢ سنة)، سنوات الخبرة (١-٥سنوات، ٦-١٠سنوات،>١٠سنوات). وقد اشتملت عينة الدراسة الحالية على (٣٠٠) طالب من المتقدمين لدراسة الدبلومات الجامعية بعمادة المركز الجامعي لخدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (دبلوم التوجيه والإرشاد الطلابي، دبلوم التربية العام، ودبلوم التربية الخاصة (مساري صعوبات التعلم والإعاقة العقلية) أثناء المقابلات الشخصية للقبول بالفصل الأول من العام الدراسي ١٤٣٣/١٤٣٢، طُبق عليهم مقياس فاعلية الذات إعداد عادل العدل (٢٠٠١)، استبيان تنظيم الذات (SRQ) إعداد براون وآخرين (Brown et al., 1999) ترجمة وتقنين بكر سعيد (٢٠١٢)، ومقياس تقدير الذات لروزنبرج (RSES)، وتم تحليل البيانات واختبار حُسن مطابقة النموذج المُقترح للبيانات المشاهدة بحساب بعض مؤشرات حسن المطابقة ومنها مربع كاى χ^2، GFI، AGFI، PMR، RMSEA، ECVI، NFI ، PNFI، PGFI، RFI، CFI، مع التركيز على قيم مؤشرات مربع كاى، RMSEA، ECVI. كما تم استكشاف جوانب الإختلاف بين نماذج المجموعات الفرعية المصنفة في ضوء العوامل الديموجرافية للدراسة بحساب مصفوفة مقارنات النسب الحرجة "Pairwise parameter comparisons" للاختلافات بين معلمات مسارات النماذج الافتراضية لهذه المجموعات الفرعية باستخدام برنامجي SPSS & 21 AMOS. وقد أثبتت نتائج الدراسة حُسن مطابقة النموذج للبيانات المشاهدة للعينة الكلية، وتباين مدى مطابقتة لبيانات مجموعات الدراسة الفرعية المصنفة في ضوء العوامل الديموجرافية للدراسة. وقد أوصت الدراسة بتطبيق نظام الإرشاد الأكاديمي والطلابي لطلاب الدبلومات الجامعية، وضرورة اعتبار مستوى فعالية وتنظيم وتقدير الذات لدى الطالب عند تقييم شخصية في اختبارات القبول لدراسة الدبلومات الجامعية، والإهتمام بتدريب الطلاب المباشر على مهارات فاعلية وتنظيم وتقدير الذات. وتدريب أعضاء هيئة التدريس على توظيف خبرات الدارسين وتنظيمهم الذاتي بشكل جيد خلال الممارسات التعليمية لرفع مستوى فعالية وتنظيم الذات وتقدير الذات بصفة خاصة



مقدمة:

لعملياتِ الذاتِ دورٌ كبيرٌ في شتى مناحي الحياة الأكاديمية والمهنية والاجتماعية، ولا شك أن هذا الثالوث يتنازع طلاب الدبلومات الجامعية، فتقريباً جميع الطلاب يعمل ويدرس ويتحمل أعباء الزوجة والأسرة. وبمراجعة أدبيات البحث نجد أن فعالية الذات من أهم معززات ومنبئات التحصيل الأكاديمي والمشاركة الفصلية ومواجهة الامتحانات وذلك طبقاً لنتائج دراسة جولتلي(Golightly, 2007)، وأبيت وكليت (Abbitt &Klett, 2007)، ولان وآخرون (Lane et al., 2003)، وماكلافلين وآخرين (McLaughlin et al., 2007)، وبريسو وآخرون (Breso et al., 2011)، وباسافاراجابا (Basavarajappa, 2012) وجنجرت وجوستافسون (Jungert & Gustafson 2009).كما أشارت نتائج دراسة كل من بنتريش ودي جروت (Pintrich & De Groot,1990)،وجدج وآخرين (Judge et al., 2007)، والكسندر وفريد(Alexander & Fred, 1998) –أشارت– إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين مستوى فعالية الذات والقدرة على الأداء في المجالات المهنية المختلفة. وقد أظهرت دراسة ماكنزي (McKenzie,1999) فروقاً في تقدير الذات تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور. بينما جاءت الفروق لصالح الطالبات في دراسة بولداجي (Boldaji, 2013)، بخلاف دراسة الألوسي (٢٠٠١) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة في فاعلية الذات طبقاً لمتغيري الجنس والتخصص. وقد أشارت دراسة فانلد وآخرين (Vanlede et al., 2009) إلى تأثر مستوى فعالية الذات بمستوى ذكريات الأداء الأكاديمي التي يتم تجهيزها (عام، محدد)، وأن طلبة الفيزياء والرياضيات لديهم أعلى مستوى لفعالية الذات بالمقارنة بالآخرين. كما تختلف فعالية الذات باختلاف المستوى التعليمي للوالدين طبقاً لدراسة كروس وآخرين(Cruce, 2005) . كما كشفت الدراسات السابقة عن الأهمية الكبيرة لتنظيم الذات في الأداء الكتابي، وحل المشكلات الرياضية، والسلوك التنظيمي، واتخاذ القرار، والإبتكار، وتحفيز الإنجاز، والضبط الذاتي للمشكلات، والوقاية من الاحتراق النفسي والتسويف ومنها دراسة لاثام

ولـــوك (Latham& Locke, 1991)، والـــضبيبان (Al-Dhobaiban, 2005)، ومونتاجيو (Montague ,2008)، ولان وآخـرين(Lane et al. 2008)، وفاهيـدي وآخـرين (Vahedi et al., 2009)، (سـعيد، ٢٠١٢). وقـد كـشفت دراسـة ين وآخـرين (Yen et al., 2005)أن المعرفـة المنظمـة ذاتياً تتنبأ بـالتعلم المـنظم ذاتياً، ودراسـة دكـورث وآخـرين (Duckworth et al., 2011) عـن فعاليـة تـدريس إسـتراتيجيتي التنـاقض العقلـي ونوايا التنفيذ في تنمية تنظيم الذات. كما أظهرت نتائج الدراسات السابقة علاقة تقدير الذات بالتحصيل الدراسي والتكيف المدرسي والأداء الأكاديمي ومنها دراسة باشمان وأومالي (Bachman & O'Malley, 1977)، (جبريل، ١٩٨٣)، (عكاشة، 1990)، (شعيب، ١٩٨٨)، وبتنكورت وآخرين (Bettencourt et al., 1999)، وإليس (Ellis,1999)، وعبدالهادي (Abdullahi, 2009)، وكولكاهون وبورني (Colquhoun & Bourne, 2012)، أفاري وآخرين (Afari et al., 2012). بينما أشار نادري وآخرون (Naderi et al., 2009)، وجولب وميلولوزا (Golub & Miloloza ,2010) إلى عدم ارتباط تقدير الذات بالتحصيل الدراسي لكنه ارتبط إيجابيا بإتقان الأداء الأكاديمي. وقد تباينت نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بتأثير عامل الجنس على تقدير الذات فقد أثبت ستاك (Stake, 1979) أن تقدير الذات أعلى لدى الرجال من النساء الجامعيات وكذلك دراسة نادري وآخرين (Naderi et al., 2009). كما أثبت أتيك (Atike, 2006) أن الذكور المشاركين في البلطجة أعلى تقديراً لذواتهم من ضحاياهم، بينما أشارت دراسة (شعيب، ١٩٨٨)، (المطوع، ١٩٩٦)، (شقفة، ٢٠٠٨)، (شعبان، ٢٠١٠)، وكولكاهون وبورني (Colquhoun & Bourne, 2012)، وأفاري وآخرين (Afari et al., 2012) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة تقديرهم للذات. كما أثبتت دراسة (شقفة، ٢٠٠٨) وجود فروق دالة في تقدير الذات لصالح مرتفعي المستوى الاقتصادي والاجتماعي. بينما أشارت دراسة جوشي إلى عدم وجود فروق دالة بين مراهقي الحضر والريف في تقدير الذات. وأظهرت دراسة (عكاشة، 1990) أن الأطفال العاديين أظهروا أعلى مستوى لتقدير الذات، يليهم

الأطفال الأيتام ، وتأتي في المؤخرة مجموعة الأطفال المودعين بمؤسسات الأحداث. وفيما يتعلق بعلاقة تقدير الذات ببعض المتغيرات وُجدت علاقة موجبة بين الشعور بالأمن وتقدير الذات (كفافي، ١٩٨٩) ، والاتجاه نحو الاختبارات والدافعية للإنجاز (المطوع، ١٩٩٦) ، كما أشارت دراسة (شقفة، ٢٠٠٨) إلى عدم وجود علاقة دالة بين تقدير الذات والمشاركة السياسية. وأشارت دراسة (شوكت، ١٩٩٣)، دراسة رث وفرانكويز ((Ruth & Francoise, 1999 إلى أثر المعاملة الوالدية في تقدير الذات، كما توصلت دراسة (الخضير، ١٩٩٩) إلى فعالية البرنامج التوكيدي في تنمية تقدير الذات. وقد أشارت نتائج دراسة ماك انرني وآخرين (McInerney et al., 2006) إلى الأثر الايجابي الكبير للتوقعات الشخصية، ودعم كل من الوالدين والمعلم والأقران على تقدير الذات والاهتمام بالأعمال المدرسية لدى الطلاب، وكان أقواها دعم المدرسين. وفي دراسة هاريس (Harris, 2009) أكدت النتائج وجود علاقة إيجابية بين مستوى تقدير الذات وبعض المتغيرات الديموغرافية، مثل مستوى الوالدين التعليمي، سنة التصنيف، والمعدل التراكمي، وحساب المعدل التراكمي الرئيسي في الهندسة. وأشارت نتائج دراسة (شعبان، ٢٠١٠) إلى وجود علاقة ضعيفة جداً تكاد تصل إلى العدم بين الخجل وتقدير الذات. كما كشفت الدراسات السابقة عن نتائج متباينة فيما يتعلق بعلاقة فعالية الذات بتقدير الذات حيث أظهرت دراسة ماكنزي (McKenzie,1999) عدم وجود ارتباط بينهما، بينما أظهرت دراسة (الآلوسي، ٢٠٠١) وجود علاقة ارتباطيه موجبة عالية بين فعالية الذات وتقدير الذات. وقد أثبتت دراسة ليو وآخرين (Liew et al., 2008) العلاقة بين فعالية الذات وتنظيم الذات. مما سبق يتضح أن الدراسات السابقة رغم أنها تناولت العلاقة بين بعض المتغيرات الديموجرافية وبعض عمليات الذات إلا أنها لم تتناول علاقة الحالة الاجتماعية أو مستوى الخبرة أو مجال العمل على نموذج العلاقات بين كل من فعالية وتنظيم وتقدير الذات، ولم تتناول نمذجة العلاقة بين المتغيرات الثلاث وهو ما تهدف إليه الدراسة الحالية. من هنا هدفت الدراسة الحالية إلى وضع نموذج للعلاقات بين

فاعلية الذات وتنظيم الذات وتقدير الذات وعلاقتها ببعض العوامل الديموجرافية وهي المرحلة العمرية للطلاب (٢٣ إلى ٢٧سنوات – ٢٨ إلى ٣٢ سنوات – أكثر من ٣٢ سنوات)، والحالة الاجتماعية (متزوج وغير متزوج)، والتخصص الأكاديمي (علمي–أدبي– شرعي)، مجال الوظيفة (معلم وغير معلم)، وسنوات الخبرة (١– ٥ سنوات، ٦– ١٠سنوات، > ١٠ سنوات) لدى طلاب الدبلومات الجامعية.

مشكلة الدراسة: يمكن التعبير عن مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة التالية:

- ما النموذج الإحصائي الذي يفسر العلاقة بين فعالية الذات العامة وتقدير الذات وتنظيم الذات لدى طلاب الدبلومات الجامعية ؟
- هل يختلف نموذج العلاقات بين فاعلية الذات وتنظيم الذات وتقدير الذات باختلاف التخصص الأكاديمي (علمي– أدبي– شرعي) لدى طلاب الدبلومات الجامعية ؟
- هل يختلف نموذج العلاقات بين فاعلية الذات وتنظيم الذات وتقدير الذات باختلاف مجال العمل (معلم– غير معلم) لدى طلاب الدبلومات الجامعية ؟
- هل يختلف نموذج العلاقات بين فاعلية الذات وتنظيم الذات وتقدير الذات باختلاف الحالة الاجتماعية (متزوج–غير متزوج) لدى طلاب الدبلومات الجامعية ؟
- هل يختلف نموذج العلاقات بين فاعلية الذات وتنظيم الذات وتقدير الذات باختلاف المرحلة العمرية (٢٣–٢٧ سنة / ٢٨–٣٢سنة / > ٣٢ سنة) لدى طلاب الدبلومات الجامعية ؟
- هل يختلف نموذج العلاقات بين فاعلية الذات وتنظيم الذات وتقدير الذات باختلاف سنوات الخبرة (١– ٥ سنوات، ٦– ١٠سنوات، > ١٠سنوات) لدى طلاب الدبلومات الجامعية ؟

أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى بناء نموذج للعلاقات بين كل من فاعلية الذات وتنظيم الذات وتقدير الذات واختبار حُسن مطابقة النموذج للبيانات المشاهدة، بالإضافة الى دراسة مدى مطابقة هذا النموذج في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية

وهي التخصص الأكاديمي (أدبي– علمي– شرعي)، الوظيفة (معلم وغير معلم)، والحالة الإجتماعية (متزوج وغير متزوج)، المرحلة العمرية (٢٣–٢٧ سنة/ ٢٨–٣٢سنة/ > ٣٢ سنة)، وسنوات الخبرة (١– ٥ سنوات، ٦– ١٠ سنوات، > ١٠ سنوات).

أهمية الدراسة: في ضوء مشكلة البحث والتساؤلات التي تطرحها والمحددات النظرية والمنهجية لها تكتسب الدراسة الحالية أهمية على المستويين النظري والتطبيقي تتمثل فيما يلي:

- تُشكل هذه الدراسة خطوة هامة نحو تدعيم بحوث عمليات الذات وتكاملها من أجل تقديم تفسيرات أكثر إقناعاً للكثير من الظواهر النفسية والتربوية.
- تقدم هذه الدراسة نموذجاً متصوراً للعلاقة بين كل من فاعلية الذات وتنظيم الذات وتقدير الذات ومدى تأثر مطابقته ببعض المتغيرات الديموجرافية.
- تُعد هذه الدراسة تدعيماً للاتجاه المعاصر لعلم النفس المعرفي الإجتماعي الذي لا يغفل دور عمليات الذات ذات الطبيعة الدينامية في الأداء المعرفي للفرد.
- تقدم نتائج هذه الدراسة نموذجاً تم التحقق من علاقاته واتجاهاتها، ويمكن تحسين وتنمية مستوى الأداء في ضوء هذا النموذج باستخدام استراتيجيات وبرامج تدريبية مختلفة تعطى الأولوية للمتغيرات الأقوى تأثيراً وذات الأثر المباشر.
- تسهم هذه الدراسة في عرض مدخل إحصائي لإحداث تكامل بين نتائج البحوث السابقة وكيفية تطبيقه وحساب أهم مؤشراته في موضوع عمليات الذات، والاستفادة من هذا في موضوعات نفسية وتربوية أخرى.

حدود الدراسة: أُختيرت عينة الدراسة الحالية من الطلاب المتقدمين لدراسة الدبلومات الجامعية بعمادة المركز الجامعي لخدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، في الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣. ويتمثل موضوعها في بناء نموذج العلاقات السببية بين فاعلية الذات وتنظيم الذات وتقدير الذات وعلاقتها ببعض العوامل الديموجرافية .

مصطلحات الدراسة:

١- الذات The Self : يُعرف الباحث الذات على أنها: "نظام ديناميكي شعوري متعدد المستويات، ذاتي أو موضوعي الإدراك، تُحدده الخبرة، ويحدد هو الاستجابة، ويمثل جوهر الشخصية ومصدر توازنها، ويشمل كل ما هو موروث أو مكتسب، مادي أو معنوي، ويوفر له البناء الدافعي المعرفي للأنا مصدر الحماية والتعزيز".

٢- فعالية الذات Self-efficacy : يُعرف الباحث فعالية الذات على أنها: "توقعات الفرد بمدى قدرته ومرونته ومثابرته على انجاز مهامه، وتتحدد في ضوء خبراته وثقته في قدراته الكامنة وأحكام الآخرين"، وتُعرف إجرائياً في الدراسة الحالية على أنها درجات الطلاب على مقياس فاعلية الذات العامة إعداد العدل (٢٠٠١).

٣- تنظيم الذات Self-organization : يُعرفه الباحث على أنه "ضبط الإنفعالات وتأخير الإشباع وتهيئة القدرات، ومرونة التخطيط والتنفيذ المبني على تقييم الوضع الحالي للانتقال للحالة الهدف". ويُعرف إجرائياً في الدراسة الحالية على أنه درجات الطلاب على استبيان تنظيم الذات لبراون وآخرون(Brown et al.,1999) ترجمة وتقنين بكر سعيد (٢٠١٢).

٤- تقدير الذات Self-esteem : يُعرف الباحث تقدير الذات على أنه "مكون انفعالي سلوكي لاتجاهات الفرد نحو ذاته الناتجة عن تقييمها على متصل من الإيجابية والسلبية في ضوء كل من معتقدات الفعالية الذاتية وإدراك الآخرين لذاته من وجهة نظره". ويُعرف إجرائياً في الدراسة الحالية على أنه درجات الطلاب على مقياس روزنبرج لتقدير الذات (١٩٦٥).

منهج الدراسة : في ضوء أهداف الدراسة الحالية وطبيعتها استخدم الباحث المنهج الوصفي الإحصائي لدراسة العلاقة بين متغيرات البحث ووضع نموذج للعلاقات بينها واختبار حُسن مطابقة هذا النموذج احصائياً.

عينـة الدراسـة: أُختيـرت عينـة الدراسـة الحاليـة مـن الطلاب المتقـدمين لدراسـة الدبلومات الجامعية بعمادة المركز الجامعي لخدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (دبلوم التوجيه والإرشاد الطلابي ،دبلوم التربية العام ، ودبلـوم التربيـة الخاصـة مسـاري صعوبات الـتعلم والإعاقـة) أثنـاء المقـابلات الشخـصية للقبـول بالفـصل الأول مـن العـام الدراسـي ٢٠١٢/٢٠١٣. وبعـد اسـتبعاد الإسـتجابات غيـر المكتملـة بلغـت العينـة (٣٠٠) طالبـاً، تـم تـصنيفهم طبقـاً للتخـصص الأكـاديمي للمرحلـة الجامعية الأولى (علمي–أدبي–شرعي) ،وطبقاً لمجـال العمـل (معلم وغير معلم) ،وطبقاً للحالـة الاجتماعيـة (متـزوج وغيـر متـزوج). وطبقـاً للمرحلـة العمريـة (٢٣–٢٧ سـنة / ٢٨–٣٢سـنة / > ٣٢ سـنة) ،كمـا صُنفت العينـة طبقـاً لـسنوات الخبـرة (١– ٥ سـنوات، ٦– ١٠ سنوات، > ١٠ سنوات).

أدوات الدراسـة: تتمثل أدوات الدراسة الحالية في مقياس فاعلية الذات العامة إعداد العدل (٢٠٠١)، واستبيان تنظيم الذات(SRQ) إعداد بـراون وآخـرون (Brown et al.,1999)، ترجمة وتقنين بكر سعيد (٢٠١٢)، ومقياس تقدير الذات لروزنبرج (RSES) .

الأسـلوب الإحـصائي: تـم تحليل البيانـات واختبـار حُـسن مطابقـة النمـوذج المُقترح للبيانات المشاهدة بحساب بعض مؤشـرات حٌـسن المطابقة ومنها مربـع كـاى X^2، GFI، AGFI، PMR، RMSEA، ECVI، NFI ، PNFI، PGFI، RFI، CFI، مـع التركيـز علـى قـيم مؤشري مربع كاى، RMSEA، ECVI. كما تم اسـتكشـاف جوانب الاخـتلاف بين نماذج المجموعـات الفرعيـة المـصنفة فـي ضـوء العوامـل الديموجرافيـة للدراسـة بحـساب مصفوفة مقارنات النسب الحرجة "Pairwise parameter comparisons" للاختلافات بين معلمـات مـسارات النمـاذج الافتراضية لهـذه المجموعـات الفرعيـة باسـتخدام برنـامجي AMOS 21 & SPSS.

الإطار النظري :

أولاً: الذات The Self:

لا يكونُ الطفلُ واعياً بنفسه عند ميلاده كمخلوقٍ متميز ومنفصل عن مكونات البيئة من حوله، وفى طريقه إلى النضج يزداد وعيه باعتماده وعجزه بالنسبة للراشدين (بنيس، ١٩٩٥، ٨٣). ثم ينمو الإحساس بالذات من تبادل العواطف المبكرة بين الأم ورضيعها التي تؤدى إلى نمو تقدير الذات الإيجابي لدى الطفل، ثم تنمو خبرات الطفل عبر مراحل النمو، بعض هذه الخبرات تكون نافعة وبعضها الآخر يكونُ ضاراً، ولكي يحافظ الفرد الطفل على تقديره الإيجابي لذاته يعتمد على التكامل الناجح بين الخبرات الإيجابية والسلبية (Mach,1983). وقد يؤدى شعور الفرد بالرفض إلى تكوينه مفهوم خاطئ عن ذاته وتقديره لها (عكاشة، ١٩٩٨، ١٨). ويصل إدراك الذات إلى درجة من الوضوح عندما يصل الطفل إلى سن الثالثة في الأغلب، ويتأخر إدراكه لذاته قبل هذه السنة لأسباب عديدة منها: ضعف ذاكرة الطفل وافتقاره إلى الخبرات التي تمكنه من تميز الذات عن البيئة، فضلا عن عجزه اللغوي (أبو زيد، ١٩٨٧، ١٢٠). ثم يتطور الوعي بالذات في ضوء خبرات التفاعل في بيئة التنشئة الأولى، ومدى الاستحسان الذي يلقاه الفرد من قبل ذوى الأهمية في حياته من خلال مدى الإهتمام والقبول والإحترام الذي يلقاه الفرد من ذوى الأهمية، وتاريخ نجاحات الفرد وفشله بما في ذلك الأسس الموضوعية لهذا النجاح أو الفشل(سلامة، ١٩٩١، ٦٨٠). فقد توصل هوروفيتز "Horowitz" إلى أن الفرد الذي يدرك أنه غير متقبل من الجماعة الإجتماعية التي ينتمي إليها فإنه يقدر نفسه تقديرًا منخفضًا (الأنصاري، ١٩٨٩، ٢٨٤). وقد احتلت الذات مكانة بارزة في نظريات الشخصية لما لها من أهمية في تكوين الشخصية ونمو الفرد نمواً سوياً (رمضان، ٢٠٠٠). ولا شك أن الذات تحتل هذه المكانة من خلال عملياتها المختلفة، فعلى سبيل المثال: يذكر نوى وبروكس (Noy & Brooks, 2013) أن الثقة بالذات وفعالية الذات تُعد من الصفات الهامة للنهوض بالشخصية وتحقيق الأهداف المهنية. حيث تُزيد فعالية الذات من فعالية

الإتـصال الـشفهي وتـشجع المـشاركة المدنيـة (Verba& Nie 1972; Verba& Schlozman, and Brady, 1995) ، وبالمثل فإن تقدير الذات وغيره من الصفات غير المعرفية ينمو من خلال التعلم ويُعد من العوامل الهامة للرضا الوظيفي، والأداء الوظيفي، والأرباح في سوق العمل (Bowles & Gintis, 1974; Bowles, Gintis, & Osborne, 2001; Judge &Bono, 2001). علاوة على ذلك، وُجدت مستويات أعلى من فعالية الذات وتقدير الذات لدى البالغين من الشباب ترتبط بالأداء الأكاديمي الأفضل وإيجابية السلوكيات المتعلقة بالصحة (Steptoe & Wardle, 2001; Phillips &Gully, 1997; Po Yin &Watkins,1998) ونظراً لأهميتها في جودة الحياة لدى الكبار والشباب في جوانب عديدة، وكذلك دور التعليم في تطوير تقدير وفعالية وتنظيم الذات لدى الشباب ينبغي مواصلة النظر فيها. لقد مر مفهوم الذات منذ القدم بنمو ديني وفلسفي عبر التاريخ ،حيث اقتبسه مفكرو اليونان "أفلاطون – أرسطو" واحتضنه مفكرو العرب ومنهم "ابن سينا" الذي عبر عن مفهومه للذات بأنها الصورة النمطية للنفس البشرية إلى أن جاء "بيركلى" و"جون لوك" مُختلفين حول مفهوم الذات مستخدمين الذات والروح (زهران، ١٩٩٧). وفيما يلي بعض الآراء والنظريات المفسرة للذات في جدول (1).

	جدول (1) آراء ونظريات تفسير الذات
وليم جيمس William J. (١٩٠٨)	الذات ظاهرة شعورية تمامًا وهي المجموع الكلي لكل ما يستطيع الفرد أن يعتبره له Empirical Me (دويدار،١٩٩٩) جسده، سماته، قدراته، ممتلكاته، أسرته، أصدقاؤه وأعداؤه، مهنته وهواياته، والكثير غير ذلك (هول ، لندزى ، ١٩٦٩).
ميد Mead G. H.	الذات هي النظام الديناميكي للمفاهيم والقيم والأهداف والمثل التي تُقرر الطريقة التي يسلك بها الفرد ومعنى هذا أن الذات لا تقتصر على جسم الفرد فقط وإنما تتضمن كل ما يدخل في مجال حياته من الماديات والمعنويات كما تتضمن الآراء والمعتقدات (أبو زيد، ١٩٨٧).
فرويد Frued	الذات نشاط موحد مركب للإحساس والتذكر والتصور والإدراك والحاجة والشعور والتفكير. (هول، لندزى، ١٩٦٩).
ألفريد آدلر Alfred W. Adler	الذات تنظيماً يحدد للفرد شخصيته، و يفسر خبراته ويعطيها معناها. والذات المبتكرة هي حجر الزاوية في بناء وتنظيم الشخصية، وهي تشغل مكاناً بين المثيرات والاستجابة لها، وتتكون من صفات وقدرات موروثة، بالإضافة إلى انطباعات بيئية مدركة. وتتكون منهما طريقة الفرد (الذات المبتكرة) في بناء وتشكيل اتجاهاته في الحياة. (دويدار، ١٩٩٢) .

	جدول (1) آراء ونظريات تفسير الذات
لندهولم Landholm	الذات الذاتية تتكون من تلك الرموز التي يكتسب الفرد الوعي بنفسه من خلالها، أما الذات الموضوعية فتتكون من تلك الرموز التي يصف الآخرون الشخص من خلالها (هول، لندزى،١٩٦٩)
شين (Chein, 1944)	الذات ليست موضوعاً للوعي مثل الجسد بل محتوى الوعي وليس لها وجود واقعي خارج هذا الوعي. أما الأنا فهو بناء دافعي–معرفي ينبني حول الذات وتخدم دوافعه وأفكاره الدفاع عن الذات وحفظها ومدها وتعزيزها. فعندما تتعرض الذات لخطر تسرع الأنا إلى نجدتها (هول، لندزى، ١٩٦٩)
برتوشى (Bertocci)	الذات هي مجموعة من القيم التي يمكن أن تتجسد في شكل سمات تعين الأنا معها نجاحاً. (هول، لندزى، ١٩٦٩).
هليجارد	الذات هي صورة الإنسان عن نفسه (هول، لندزى،١٩٦٩) .
كاتل (Cattell, 1950)	الذات هي الأساس في ثبات السلوك البشري، وتتكون من الذات المثالية والذات الفعلية، وكلاهما يعتمد على الملاحظة الذاتية. ويقصد بالذات الفعلية إدراك الفرد كما يتعين أن يقر أنه هو في أكثر لحظاته منطقية، ويقصد بالذات المثالية تصور الفرد كما يود أن يرى نفسه (موسى، ١٩٩٤).
سيموندس (Symonds, 1951)	الذات هي الأساليب التي يستجيب بها الفرد لنفسه ويرى أنها تتكون من أربعة جوانب: كيف يدرك الشخص نفسه، وما يعتقده أنه نفسه، وكيف يقيم نفسه، وكيف يحاول من خلال مختلف الأفعال تعزيز نفسه أو الدفاع عنها (هول، لندزى،١٩٦٩) .
روجرز (Rogers, 1951)	الذات هي الجزء من المجال الظاهري الذي يتحدد علي أساسه السلوك المميز للفرد (الطحان، ١٩٩٥) وهي جوهر الشخصية وقد ارتكزت نظرية الذات عند روجرز على عمق خبرته في الإرشاد والعلاج النفسي، وخاصة العلاج المتمركز حول الذات (أبو زيد، ١٩٨٧) وترتكز على مفهوم الكائن العضوي الأساسي ومفهوم المجال الظاهري.
ساربين (Sarbin, 1952)	الذات بناء معرفي يتكون من أفكار المرء عن مختلف نواحي وجوده. ومنها مفهومات عن جسده (الذات البدنية)، وعن أعضاء حسه وبنائه العضلي (الذات المستقبلة–الموردة)، وعن سلوكه الاجتماعي (الذات الاجتماعية) ، وتُكتسب هذه الذوات خلال الخبرة (هول، لندزى،١٩٦٩)
يونج (Young, 1961)	الذات هي نقطة الوسط في الشخصية تتجمع حولها جميع النظم الأخرى، وهي تجمع هذه النظم معاً وتمد الشخصية بالوحدة والتوازن والثبات (موسى، ١٩٩٤).

	جدول (1) آراء ونظريات تفسير الذات
فرنون (Vernon, 1964)	للذات مستويات مختلفة، فالفرد يشعر أن له (ذات مركزية) أو (ذات خاصة) تختلف عن (الذات الاجتماعية) التي تكشف للناس. ومستويات الذات حسب رأي فرنون هي: الذوات الاجتماعية أو العامة التي يعرضها الفرد للمعارف والغرباء والأخصائيين النفسيين. الذات الشعورية الخاصة كما يدركها الفرد عادة ويعبر عنها لفظياً ويشعر بها، وهذه يكشفها الفرد عادة لأصدقائه الحميمين فقط. الذات البصيرة التي يتحقق منها الفرد عادة حينما يكون في موقف تحليل نفسي. الذات العميقة (أو المكبوتة) : التي نتوصل إلى صورتها عن طريق التحليل النفسي (زهران، ١٩٨٠)
كوبر سميث (Coopers mith, 1967)	الذات ما هي إلا فكرة الفرد عن ذاته نحو ذاته،كما أنها تجريد للسمات والخصائص، والقدرات، والموضوعات والأنشطة التي يمتلكها ويتبعها (موسى، ١٩٩٤) .
هول & لندزى 1969	للذات معنيان هما الذات كموضوع Self-as-object حيث أنه يعين اتجاهات الشخص ومشاعره ومدركاته وتقييمه لنفسه كموضوع. وبهذا المعنى تكون الذات فكرة الشخص عن نفسه. والمعنى الثاني الذات كعملية Self-as-process فالذات هي فاعل بمعنى أنها تتكون من مجموعة نشيطة من العمليات كالتفكير والتذكر والإدراك (هول، لندزي، ١٩٦٩)
روزنبرج (Robsnberg, 1988)	يُصنف روزنبرج الذات في ثلاث تصنيفات هي: الذات الحالية أو الموجودة: وهي كما يرى الفرد ذاته وينفعل بها، الذات المرغوبة وهي الذات التي يجب أن يكون عليها الفرد، الذات المقدمة وهي صور الذات التي يحاول الفرد أن يوضحها أو يعرفها للآخرين .(Bender, et, al: 1993)

ونظراً لحدوث الخلط في استخدام مصطلحي الذات والأنا كل منهما مكان الآخر (الأشول،١٩٧٨: ١٤٠) وجب التفرقة بينهما، حيث ينشأ جهاز الأنا نتيجة للتفاعل الحاصل بين الكائن وبيئته ويعمل على تنظيم إشباع غرائز الهو حتى لا تصطدم مع الواقع الخارجي، وكلما كان الأنا قويا حظيت الشخصية بالاتزان والصحة النفسية، وعلى قدر ضعف الأنا وعدم قدرته على القيام بوظيفته يكون ضعف الفرد واضطرابه (كفافى،١٩٩٧، ٩٦٢). ويعتبر الأنا الجزء المنظم من الهو والتي تخضع لمبدأ الواقع، وتفكيرها يكون موضوعياً متمشياً مع الأوضاع الإجتماعية المتعارف عليها، فهي تبحث عن وظيفة الأنا في الدفاع عن الشخصية، وحل الصراع بين الكائن الحي والواقع أو بين الحاجات المتعارضة للكائن الحي (غنيم،١٩٧٦، ٦٩٤).

في ضوء الآراء السابقة يُعرف الباحث الذات على انها: "نظام ديناميكي شعوري متعدد المستويات، ذاتي أو موضوعي الإدراك، تُحدده الخبرة، ويحدد هو الإستجابة، ويمثل جوهر الشخصية ومصدر توازنها، ويشمل كل ما هو

موروث أو مكتسب، مادي أو معنوي، ويوفر له البناء الدافعي المعرفي للأنا مصدر الحماية والتعزيز".

ثانياً: فعالية الذات Self-efficacy :

يشير سترتشر وآخرون (Strecher ,1986) إلى أهمية فهم الفروق بين فعالية الذات وعدد من المفاهيم الأخرى التي قد ترتبط أو تختلط معها في كثير من الأحيان. هذا الخلط يحدث لأن سمات الشخصية والحالة والعمليات التي تمثل هذه المفاهيم يمكن أن تؤثر في توقعات فعالية الذات أو تتأثر بها دون أن تُعادلها. حيث يشير مركز الضبط locus of control إلى توقع معمم حول ما إذا كان يتم التحكم في صحة المرء مثلاً من خلال سلوكه هو أو من خلال قوى خارجة عنه (الصحة هي النتيجة أو المخرج)، في حين تركز فعالية الذات على المعتقدات حول القدرة على الاضطلاع بالسلوكيات التي قد تؤدي أو لا تؤدي إلى النتائج المرجوة (مثل الصحة). وقد أوضح باندورا أهمية التمييز بين مركز الضبط وفعالية الذات بالإشارة إلى أن الاقتناع بأن تحديد المخرجات يتم من خلال عمل الفرد نفسه يمكن أن يكون له عدد من التأثيرات على فعالية الذات والسلوك . أما تقدير الذات Self-esteem فيشير الى حب واحترام الفرد لذاته التي لديها بعض المميزات الواقعية. وبالتالي يعني تقدير الذات بتقييم جدارة الذات، في حين ترتبط فعالية الذات بتقييم قدرات محددة في مواقف محددة. ويشير باندورا إلى أن بعض الناس يمكن أن يكون لديهم مستوى عال من فعالية الذات لمهمة ما دون أن يستمد منها أي فخر Self-pride (مثال: أن يكون قادر على تنظيف أسنانه بالفرشاة) أو يعاني من انخفاض فعالية الذات لمهمة ما دون أن يسبب ذلك فقدان لجدارة الذات Self-worth (مثال: عدم القدرة على ركوب الدراجة أحادية الإطار). ومع ذلك لُوحظ أن الناس غالباً ما يحاولون تطوير

فعالية الذات في الأنشطة التي تعطيهم الإحساس بقيمة وجدارة الذات. وقد يتداخل في كثير من الأحيان مفهومي القلق والاكتئاب، ولا يُعد مفهوم القلق جزءاً من تعريف أو قياس فعالية الذات؛ حيث تطلب مقاييس فعالية الذات من الفرد تقييم قدرات الأداء، وليس ما إذا كان بإمكانه تنفيذ الأنشطة دون استنفاذ الصبر. ومع ذلك ينتج القلق عندما يرى الناس أنفسهم غير مجهزين للتعامل مع الأحداث الضارة المحتملة. والقلق بدوره قد يؤثر على توقعات الفعالية. وقد أثبت باندورا أن المستويات العالية من الاستثارة الفسيولوجية تمنع الكفاءة الذاتية ونتيجة لذلك يتأثر الأداء. ويمكن أن ينجم القلق عن انعدام الفعالية المدركة في مواجهة الأحداث الضارة المحتملة، في حين يحدث الاكتئاب عندما يشعر الناس أنهم عاجزون عن الحصول على نتائج عالية القيمة. كما لاحظ باندورا أيضاً كثرة تَصاحُب حدوث القلق والاكتئاب، وأوضح أن هذا يحدث عندما يواجه الناس حالات يكون فيها الحصول على نتائج قيمة مثل الحصول على وظيفة سيمنع أحداث سيئة في المستقبل. أما مفهوم التعامل "Coping" فيُنظر له وفقاً لتصور لازاروس وفوكمان (Lazarus & Folkman) على أنه عملية تكيف؛ ومثلهم مثل باندورا يقللون ملاحظاتهم عن التعامل الذي يؤكد على مفاهيم التعامل الطبعي المعممة مثل تقدير الذاتى Self-esteem. أما التقييم الثانوي Secondary appraisal فيُعرف على أنه تقييم الفرد لما يمكن القيام به في التعامل مع أي تهديد أو تحدي. أثناء هذه العملية المعقدة يأخذ الفرد (إما بوعي أو بغير وعي) في اعتباره ما يلي: (١) ما هي استراتيجيات التعامل المتاحة (٢) احتمال أن بعض الاستراتيجيات ستحقق النتائج المتوقعة (٣) ما إذا كان يمكن للمرء أن يطبق هذه الاستراتيجيات الفعالة. ومن الواضح أن الجزء الثاني من هذه العملية مشابهة لفكرة توقع النتيجة، في حين أن الثالث يعادل فعالية الذات. وهكذا في إطار لازاروس وفوكمان تمثل توقعات فعالية الذات جزء من التقييم الثانوي. ويشير العجز المكتسب Learned Helplessness إلى عجز معرفي وجداني تحفيزي ينتج عن التعرض لأحداث لا يمكن السيطرة عليها. وهناك نوعان من العجز: الشخصي

والعام. ويحدث العجز الشخصي لدى فرد يفتقر إلى استجابة التحكم المطلوبة في الموقف ولكنه يعتقد أن هذه الاستجابة متاحة للآخرين. أما العجز الشامل فيفتقر الفرد فيه إلى الاستجابة المطلوبة أيضاً، ولكن يعتقد أن النتيجة مستقلة عن أي استجابة يمكنه أو يمكن للآخرين القيام بها. ويرى أبرامسون وآخرون أن الفعالية المنخفضة وتوقعات النتائج العالية تميز بالعجز الشخصي، بينما تميز الفعالية المنخفضة وتوقعات النتائج المنخفضة العجز الكلي. ونظراً لاعتماد نظرية فعالية الذات على نظريات الدافعية للسلوك البشري، أصبحت ذات علاقة وثيقة بأفكار التعلم المنظم ذاتياً Self-regulated learning. ووفقا لزيمرمان يمكن أن تُنتج معتقدات فعالية الذات الشعور بالقوة من خلال تحديد الأهداف، الرصد الذاتي، التقييم الذاتي واستخدام الإستراتيجية. ففعالية الذات الأكاديمية سمة متأصلة موجهة نحو تحقيق الأهداف، والتنبؤ بالأداء عند تحديد الأهداف وقابلية المقاربة، والصعوبة المناسبة أثناء تحقيق الهدف. وقد لاحظ كابرارا وآخرون (Caprara et al., 2008) أن لفعالية التعلم المنظم ذاتياً دوراً هاماً للغاية لدى الطلاب الأصغر سناً، يؤدي إلى انخفاض أقل في فعالية الذات في المجال التعليمي، وارتفاع مستوى التحصيل، واحتفاظ أفضل بالمعلومات.

ويوضح جدول (٢) جهود بعض العلماء في تعريف فعالية الذات.

	جدول (٢) جهود بعض العلماء في تعريف فعالية الذات
باندورا Bandura	فعالية الذات هى مجموعة الأحكام الصادرة عن الفرد، والتى تعبر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة، ومرونته فى التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحدى الصعاب، ومدى مثابرته لإنجاز المهام المكلف بها (Bandura,1977).
شيرر وآخرون	هي مجموعة من التوقعات العامة التي يمتلكها الشخص، والتي تقوم على الخبرة الماضية والتي تؤثر على توقعات النجاح في المواقف الجديدة، بمعنى آخر فإن فاعلية الذات العامة هي فاعلية الذات لمهمة محددة والتي تعمم إلى مواقف أخرى (الجاسر، ١٤٢٨، ٢٨)
كيرتش	ثقة الشخص في قدراته على إنجاز السلوك، بعيداً عن شروط التعزيز (الجاسر، ١٤٢٨، ٢٨)

	جدول (٢) جهود بعض العلماء في تعريف فعالية الذات
شيل وميرفي وبرنينج	ميكانزيم ينشأ من خلال تفاعل الفرد مع البيئة واستخدامه لإمكانياته المعرفية، ومهاراته الإجتماعية والسلوكية الخاصة بالمهمة، وهي تعكس ثقة الفرد بنفسه وقدراته على النجاح في أداء المهمة". (الجاسر، ١٤٢٨، ٢٨)
عادل العدل (2001)	ثقة الفرد الكامنة في قدراته، خلال المواقف الجديدة، أو المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة، أو هي اعتقادات الفرد في قواه الشخصية، مع التركيز على الكفاءة في تفسير السلوك دون المصادر أو الأسباب الأخرى للتفاؤل".
فسيل Vasil	إدراك الفرد لقدراته على أداء سلوك ما بنجاح والذي يُستمد ويُصاغ من خلال أحكام الأفراد على الخبرات الإجتماعية (الجاسر، ١٤٢٨،٢٨)
جيست وميتشل Gist & Mitchell (1992)	تتضمن أحكام الأفراد الشاملة على مدى قدرتهم على إنجاز مهمة محددة، كما تشمل الحكم على التغيرات التي تطرأ على فاعلية الذات أثناء اكتساب الفرد للمعلومات والقيام بالتجارب، بالإضافة إلى العوامل الدافعية التي تحرك سلوك الفرد بطريقة مباشرة.(Gist & Mitchell, 1992)
هالينان وداناهير	اعتقادات الأفراد في قدراتهم على الأداء في مجالات معينة وعلى إحراز الأهداف (الجاسر، ١٤٢٨،٢٨)

في ضوء ما سبق يُعرف الباحث فعالية الذات على أنها: "توقعات الفرد بمدى قدرته ومرونته ومثابرته على انجاز مهامه، وتتحدد في ضوء خبراته وثقته في قدراته الكامنة وأحكام الآخرين".

ثالثاً: تنظيم الذات Self-regulation : يُعرف زيمرمان (Zimmerman, 2000) تنظيم الذات على أنه المشاعر والأفكار والإجراءات التي يتم التخطيط لها وتكييفها لتحقيق أهداف شخصية ويشمل تنظيم الذات: تحديد أهداف التعلم، التركيز على التعليم، استخدام استراتيجيات فعالة لتنظيم الأفكار، استخدام الموارد على نحو فعال، رصد الأداء، إدارة الوقت بفعالية، عقد المعتقدات الإيجابية حول قدرات المرء (Duckworth et al., 2009). ويصف نموذج روبيكون الطريق من وضع الأهداف إلى تحقيقها كجانبين لنهر يمثل الالتزام. حيث يسبق الالتزام عمليات وضع الأهداف عندما ينظر الأفراد "ماذا ولماذا"، لأنها تحفز القرارات بشأن الأهداف والآمال، وأين توضع الجهود. ويبدأ الطلاب إلى "عبور روبيكون" عندما تتحول دوافعهم إلى نوايا للعمل،وتبدأ الاهداف في التحقق على الجانب الآخر من النهر. ثم التركيز على أفضل وسيلة لتنفيذ الأهداف، وتترجم النية الى

عمل، وتوضع خطط العمل اللازمة (Boekaerts &Corno, 2005). ويذكر فولترز (Wolters ,2010) أن التعلم المنظم ذاتياً يبدو كعملية تسهيل أداء الطلاب الفعال في الإعدادات الأكاديمية وتحقيق نتائج قيمة لعملية التعلم. وتشير دراسة أكونور وآخرين (O'Connor et al., 2008) إلى الاهتمام المتزايد بنماذج تنظيم الذات التكيفي. كما يقدم هويل وبرادفيلد (Hoyle& Bradfield, 2010) بعض مقاييس تنظيم الذات ومنها: استبيان تنظيم الذات لبراون وآخرون (Brown et al., 1999)، واستبيان تنظيم الذات لريان وكونيل(Ryan & Connell,1989)، ومقاييس ضبط الذات وإدارة الذات لميزو (Mezo,2009)، وجدول ضبط الذات لروزنباوم (Rosenbaum,1980) ، ومقاييس ضبط الذات الجيد والمنخفض لويلز وآخرين (Wills et.al. 2007)، ومقاييس ضبط الأنا ومرونة الأنا لبلوك وكريمن (Block &Kremen,1996)، ولتزرنج وآخرين (Letzring et.al., 2005)، ومقياس ضبط الذات(Tangney, Baumeister, & Boone (2004) ، ومقياس تقدير تنظيم الذات (Kendall & Wilcox,1979). ويقدم هويل وبرادفيلد (Hoyle,2010 & Bradfield) عدة تعريفات لتنظيم الذات نوردها في جدول (٢) التالي:

	جدول (3) تعريفات تنظيم الذات
(Gist, 1978)	نتائج عملية وزن، ودمج، وتقييم المعلومات حول قدرات الفرد، والتي، بدورها، تنظم وضع الخيارات الناس ومقدار الجهد المبذول على مهمة معينة.
Bandura, 1991)	معتقدات الناس عن قدرتهم على ممارسة التحكم في مستوى توظيفهم الخاص وعلى الاحداث المؤثرة في حياتهم.
Demetriou, 2000	تلك الأعمال الموجهة إلى تغيير ضروري لنظام الحالة أو النشاط الحالي، إما بسبب تحول الحالة عن تحقيق الهدف المحدد مسبقاً أو لأن الهدف نفسه يحتاج إلى تغيير.
Mackenzie & Hobfoll, 2000	عملية منهجية للسلوك البشري الذي يوفر للأفراد القدرة على ضبط تصرفاتهم وتحقيق الأهداف والنتائج المرجوة
Zimmerman , 2000	الأفكار والمشاعر المولدة ذاتياً، والإجراءات التي يتم التخطيط لها وتكييفها دورياً في تحقيق الأهداف الشخصية"
Carver,	عملية مستمرة من التحرك نحو وأحياناً بعيداً عن تمثيل الأهداف. تعديلات

	جدول (3) تعريفات تنظيم الذات
2004	تصحيحية ذاتية تجري حسب الحاجة للبقاء على الطريق الصحيح لأي غرض يتم تقديمه.
Mischel & Ayduk, 2004	مجموعة من الوظائف التنفيذية ذات الصلة (على سبيل المثال، لتخطيط والتوجه المستقبلي ، السلوك الموجه بالأهداف، وضبط الجهود، والسلوك الاستباقي).
Schmeichel & Baumeister,	ينطوي تنظيم الذات على عمل الذات على نفسها لتغيير الاستجابات الخاصة بها.
Leong &Bodrova, 2006	تشمل السلوكيات المنظمة ذاتياً تأخير الإشباع، القدرة على التحول سريعا بين المهام المختلفة، وتركيز الانتباه والسيطرة على عواطف الفرد.

ويعرف الباحث تنظيم الذات في ضوء التعريفات السابقة على أنه: "ضبط الإنفعالات وتأخير الإشباع وتهيئة القدرات ، ومرونة التخطيط والتنفيذ المبني على التقييم المستمر للوضع الحالي للإنتقال للحالة الهدف".

رابعاً: تقدير الذات Self-esteem

يشير بوميستر وآخرون (Baumeister et.al., 2003) إلى أن تقدير الذات أصبح كلمة مألوفة، حيث وجه المعلمون والآباءُ والمعالجون وغيرهم جهودَهم لتعزيز تقدير الذات لدى أطفالهم بافتراض أنه سيسبب مخرجات إيجابية وفوائد كثيرة لكنها تتحدد بعوامل عديدة. حيث يُعظم ذوي تقدير الذات المرتفع نجاحهم وسماتهم الجيدة، وتُعد فئة ذوي تقدير الذات المرتفع فئة غير متجانسة، تضم أفراداً يقبلون صفاتهم الجيدة، جنباً إلى جنب مع ذوي النرجسية ، والمغرورين. ولا يشير الارتباط المتواضع بين تقدير الذات والأداء المدرسي إلى أن ارتفاع مستوي تقدير الذات يؤدي إلى حُسن الأداء، وبدلا من ذلك، فان ارتفاع تقدير الذات يعتبر نتيجة جزئية لجودة الأداء المدرسي. ويلاحظ فشل الدراسات عموماً في إثبات أن تقدير الذات يؤدي إلى الأداء الجيد للمهمة، باستثناء هام هو أن ارتفاع تقدير الذات يسهل الإصرار والاستمرار في العمل بعد الفشل. حيث أن ذوي تقدير الذات المرتفع مطالبين أن يكونوا محبوبين وأكثر جاذبية لإقامة علاقات

أفضل وترك انطباعات أفضل لدى الآخرين من ذوي تقدير الذات المنخفض، ولكن المقاييس الموضوعية لا تؤكد معظم هذه المعتقدات. فالنرجسيون ساحرون في البداية لكنهم يميلون إلى تنفير الآخرين في نهاية المطاف. فتقدير الذات لا ينبأ بنوعية العلاقات أو مدتها. كما لوحظ أن ارتفاع تقدير الذات يجعل الناس أكثر استعداداً للتحدث في مجموعات وانتقاد نهج الجماعة.

ويجيب بوميستر وآخرون (Baumeister et.al., 2003) على السؤال: لماذا نُدرس تقدير الذات؟ ففي السبعينات – من القرن العشرين– كان من الممكن التأكيد على أن تقدير الذات له تأثير سلبي على كل جانب من جوانب الحياة البشرية، وببداية الثمانينات تم إقناع المجلس التشريعي لولاية كاليفورنيا بأن تمويل العمل يدفع لزيادة تقدير الذات لدى سكان كاليفورنيا وينتج في نهاية المطاف عوائد مالية ضخمة لتقليل الاعتماد على الإعانات الحكومية، والحمل غير المرغوب فيه، وفشل المدرسة، والجريمة وإدمان المخدرات، وغيرها من المشاكل، وهذا من شأنه أن يوفر كثيراً من أموال دافعي الضرائب. وعلى أي حال فان ماركس، وفرويد، وكبار المفكرين الآخرين لو كانوا على قيد الحياة اليوم لأكدوا أن أكثر نظريات السلوك الإنساني إقناعاً وتفصيلاً لا تتلقى دعما تجريبياً في جميع الجوانب. وقد أظهرت حركة تقدير الذات أن الرأي العام الأميركي على استعداد للاستماع إلى علماء النفس وتغيير الممارسات المؤسسية على أساس ما يقدمه علم النفس. وعن علاقة تقدير الذات بالتحصيل الأكاديمي يذكر هاريس (Harris S., 2009) أن هارتر (Harter,1985) حدد الإدراك الذاتي للكفاءة المدرسية باعتبارها واحدة من الأبعاد الخمسة الرئيسية التي تستخدم لتقييم الأفراد لأنفسهم. أما إريكسون (Erickson,1968) فقد عرف التحصيل الدراسي بوصفه مكوناً حيوياً في تشكيل صورة صحية للذات. ويُعرف تقدير الذات من الناحية العملية كتقييم لتجربة الفرد وقدرته على مواجهة التحديات الأكاديمية وكونه مستحقاً للسعادة. ويرى كيكولي (Cokley, 2000) إمكانية اعتبار مفهوم الذات الأكاديمي أو تقدير الذات

الأكاديمي على نطاق واسع أن يكون كيف يرى الطالب قدرته أو قدرتها الأكاديمية إذا ما قورن مع غيره من الطلاب. كما يوجد ثلاثة عشر دليلاً آخر يشير إلى أن أعضاء الجماعات المتدنية أو الموصومة تقوم بحماية تقدير الذات من خلال التخفيض الانتقائي لتلك المجالات خارج المجموعة وزيادة تقييمها بشكل انتقائي لتلك المجالات التي لديها مزايا داخل المجموعة (Sciacchitano & Crocker, 1993) وتعد العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي موثقة جيداً في أدبيات البحث، فقد توصلت دراسات مختلفة إلى نتيجة مفادها الإرتباط الإيجابي بين التحصيل الدراسي وتقدير الذات (Bankston & Zhou, 2002; Lockett & Harrell, 2003; Schmidt & Padilla, 2003). وعلى سبيل المثال، اثبت وست وآخرون (West et.al, 1980) وجود علاقة بين تقدير الذات العام والتحصيل الأكاديمي. كما وجد بروكوفسكي وماكسويل (Borkowski & Maxwell, 1991) أن تقدير الذات يُعد مؤشراً كبيراً على الوعي القرائي. كما وجد بيركي (Purky, 1970) أن تقدير الذات يرتبط ببعض مكونات النجاح، سواء الأكاديمية أو اللفظية. وتشير نتائج بحث رينولدز (Reynolds, 1988) إلى وجود إرتباط موجب دال بين مفهوم الذات الأكاديمي والمعدل التراكمي لدى طلاب الجامعة. ويقرر كوفينجتون (Covington, 1989) أن زيادة مستوى تقدير الذات يرتبط بزيادة مستوى التحصيل الدراسي، وانخفاض مستوى تقدير الذات يرتبط بانخفاض مستوي الإنجاز. وأوضح روزنر (Reasoner ,2005) أن هناك اتفاق عام بين الباحثين على وجود علاقة وثيقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي ولكن هناك خلافات كبيرة بينهم فيما يتعلق بطبيعة العلاقة. فبعض الباحثين يرون أن الطلاب ذوي الأداء المدرسي المرتفع يفعلون ذلك لامتلاك تقدير ذات إيجابي، بينما يرى آخرون أن تقدير الذات الإيجابي هو ضرورة مسبقة للتحصيل الدراسي. ومع ذلك وُجدت تقارير متضاربة تتراوح بين علاقة صفرية إلى علاقات إيجابية وسلبية بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي. وقد بحث تينين وآخرون (Tuinen et.al., 1979) التنبؤ بالأداء الأكاديمي بتقدير الذات النوعي والكلي لدى طالبات المرحلة الجامعية، وأفاد بأن

تقدير الذات النوعي كان مؤشراً كبيراً على الأداء الفعلي على مهام تحقيق المفهوم، في حين لم يكن تقدير الذات الكلي مؤشرا كافياً للتنبؤ. كما وضع (يوجيف وإيلان، ١٩٨٧) تقريراً متضارباً بأن تقدير الذات لا علاقة له بالتطلعات التعليمية، ولكن العلاقة هامة لشعور بعض الطلاب بالكفاءة. ويمكن أن يعزى الإختلاف في التقارير المقدمة إلى الاختلافات في المفاهيم والتعاريف من: مفهوم الذات العام والخاص، ومفهوم الذات وتقدير الذات، وتقدير الذات العام والخاص. وتشير البحوث أيضاً إلى عملية متبادلة حيث تعزز الإنجازات الأكاديمية تقدير الذات، كما أن تقدير الذات العالي بدوره يسهل التحصيل الدراسي (Purkey,1970)، وقد اقترح بعض الباحثين أن الفشل في تحقيق التحصيل الأكاديمي قد يكون دالة لمفهوم الذات السلبي (Mayo-Booker, 1996). وقد وجدت (بيري، ١٩٧٤) أن طلاب مدرسة المتسربين الخاصة كانوا أقل تقديراً للذات من مجموعة مماثلة من طلاب مدرسة ثانوية عادية غير المتسربين. ومع ذلك هناك دراسات وجدت علاقة ضعيفة أو معدومة بين تقدير الذات والنجاح الأكاديمي لدى الطلاب الأمريكيين من أصل أفريقي (Laar, 2000). ويفترض عديد من علماء الإجتماع أن انخفاض الأداء الأكاديمي الذي يواجهه الطلاب الأمريكيين من أصل أفريقي ينعكس في تقييم ذاتي أكثر سلبية لديهم، ولكن تم الإبلاغ عن نتائج مناقضة.

كما يذكر بومستر (Baumeister, 2005) أن لتقدير الذات أثرين جيدين الأول هو السعادة ولا توجد معايير موضوعية للسعادة، وربما يمثل ذلك أحد أسباب الشعبية الدائمة لبرامج تقدير الذات على الرغم من فشلها في تحقيق منافع جوهرية: ويكفي إنها تُشعر جميع المشاركين بمشاعر جيدة. أما الفائدة الأخرى فهي المبادرة والاندفاع والعمل على المعتقدات. كما لوحظ أن ذوي تقدير الذات المرتفع أكثر عُرضة لبدء العلاقات في مجموعات والتحدث ولانتقاد الجماعة وللوقوف في وجه الاستبداد والدفاع عن ضحايا البلطجة. كما لوحظ أيضا ميل الشباب ذوي تقدير الذات المرتفع لتجربة الجنس، والخمر، والمخدرات وهكذا على الرغم من أن لتقدير الذات فوائده إلا أنه قد

تنشأ عنه أحيانا خسائر على حساب الفرد والآخرين. ويؤكد نادري وآخرون (Naderi, 2009) علاقة تقدير الذات بالتحصيل الأكاديمي ويذكر أن دراسة العلاقات بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لاقت الكثير من الاهتمام (Maruyama, Rubin, & Kingsbury, 1981) ووجد بعض الباحثين أن ارتفاع مستوى تقدير الذات يُسهل التحصيل الدراسي. كما تم الكشف عن وجود علاقة محدودة فقط بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي (Allik & Pullmann, 2008) وقد حاولت العديد من الدراسات التي أجريت مؤخرا التحقق من العلاقة المباشرة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي. ووفقاً لدراسات أليك وبولمان (Allik& Pullmann, 2008) فان تدني مستوى تقدير الذات العام لا يعني بالضرورة تحقق الفقر الأكاديمي. حيث أظهرت النتائج أن انخفاض (وليس ارتفاع) مستوى تقدير الذات العام يُعد مؤشر كبير للأداء المدرسي على أعلى مستوى. ومع ذلك، فان نتائج بحوث مارش وأومارا (Marsh & O'Mara, 2008) تشير إلى أن تقدير الذات القبلي ذو تأثير إيجابي صغير على التحصيل العلمي اللاحق، ولم يجد الباحثون أي تأثير سببي كبير بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي. ويذكر بيك وآخرون (Peck, 2013) أن قيمة معامل الارتباط بين تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي قد بلغت (٠,٢٢) في دراسة هانسفورد وهاتيي (Hansford & Hattie, 1982)، (٠,٢٣) في دراسة هوج وآخرين (Hoge, Smit, & Crist,1995) ، (٠,٠٧) في دراسة فالنتين ودي بوي (Valentine & Du Bois, 2003).وعموماً فإن الإنسان يهدف في سلوكه لأن يشعر بقيمته وأهمية الدور الذي يقوم به في حياته، فكل منا له أدوار مختلفة ويقوم بما يشعره بقيمته في حد ذاته كإنسان وكقائم بالدور، ويود أن يَلقى تقدير الآخرين لما يقوم به من عمل في حياته، وعندما يقوم بأي عمل، فإنه يود أن يشعر بالنجاح والتقليل فيما يقوم به من عمل، وأن هذا العمل له وزن وقيمتة، وأن انخفاض تقدير الذات ينتج عن الفجوة أو الثغرة بين الذات وطموحاتها (موسى، ١٩٨٧:٣٩٢). كما ترجع حاجاتنا إلى إدراك ومعرفة أهمية تقدير الذات من أن فكرة الفرد عن ذاته منذ طفولته لا يقتصر تأثيرها على سلوكه الحالي،بل

يمتد إلى سلوكه المستقبلي ويؤثر في تنميته الاجتماعية المقبلة حيث يميل ذوو تقدير الذات المرتفع إلى الحرية والاستقلال والابتكار والقدرة على التعبير عن آرائهم، مهما اختلفت مع آراء الآخرين، ويميلون للتوافق والخلو من الاضطراب الشخصي (صالح، ١٩٩٥، ٢١٨). وإذا كان الفرد يعزو إنجازاته ويستمد تعزيزات سلوكه من ذاته، فيُتوقع منه في هذه الحالة درجة مرتفعة من تقدير الذات مُقارناً بآخر لا يحصل على تعزيزات لتقديره لذاته نتيجة لاعتقاده أنه يحقق ما يحقق، ويعجز عن تحقيق ما يعجز عنه لا اعتماداً على قدرته وإمكاناته بل اعتماداً على العوامل الخارجية، ويصبح تقديره لذاته بوصفه شخص فعال منجز تقدير ضئيل. (فرج، ١٩٩١،٩) وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن خبرة التعلم المدرسي عندما تكون مرضية وناجحة، فإن الطالب يميل إلى الدخول في مواقف التعلم الجديدة وكله ثقة في ذاته أن تلك المواقف ستكون خبرة ناجحة بالنسبة له، أما الطالب الذي يعتبر المدرسة خبرة فاشلة أو محبطة بالنسبة له، فإنه غالبًا ما يميل إلى البحث عن تحقيق رضاه في أمور أخرى. (الطواب، ١٩٨٦، ٢٩). أما ذوي تقدير الذات المنخفض فيركزون على عيوبهم ونقائصهم وصفاتهم غير الجيدة، وهم أكثر ميلاً للتأثر بضغوط الجماعة والانصياع لآرائها وأحكامها، ويضعون لأنفسهم توقعات أدنى من الواقع، حيث يسجلون درجات أعلى على مقياس المراقبة الذاتية، وهي ذات تأثير سلبي على الأداء حيث تقلل من الانتباه الموجه نحو المهمة. (القسوس، ١٩٨٥، ١٥)، ويرى عبد الوهاب كامل (1993) أن تقدير الذات يتمخض عن وعى ورؤية سليمة وموضوعية للذات، وقد يغالي الفرد في تقديره لذاته، ويصاب بما يمكن وصفه بسرطان الذات الذي يجعله غير مقبول من الآخرين، ويرتكب نوع من أنواع السلوك العدواني ومنها العدوانية اللفظية.

وقد بُذلت جهود عديدة لتعريف تقدير الذات وفيما يلي نورد بعض منها في جدول (٤):

	جدول (4) تعريفات تقدير الذات
انجلش& وانجلش	يعرف تقدير الذات بأنه يركز على تقييم صريح للنقاط الحسنه والسيئة في الفرد (English & English,1958,138)
كاتل	حكم شخصي يقع على بعد أو متصل يتراوح ما بين الأيجابيه والسلبية (Lawrence, 1981)
روجرز	اتجاهات الفرد نحو ذاته والتي لها مكون سلوكي وآخر انفعالي. (Rgers, 1969)
روزنبرج ١٩٧٩	اتجاهات الفرد الشاملة سالبة أو موجبة نحو نفسه، وهو الفكرة التي يدركها الفرد عن كيفية رؤية وتقييم الآخرين له (Rosenberg, 1979,833)
فهمي ١٩٧٩	مدرك أو اتجاه يعبر عن إدراك الفرد لنفسه وعن قدرته على كل ما يقوم به من أعمال وتصرفات، ويتكون في إطار حاجات الطفولة ، وخاصة الحاجة إلى الاستقلال والحرية والقبول والنجاح
لورانس	تقييم الشخص لذاته علي نهاية قطب موجب أو سالب أو بينهما (لورانس، 1981)
ايزاكس 1982	الثقة بالنفس والرضي عنها واحترام الفرد لذاته ولإنجازاته واعتزازه برأيه وبنفسه وتقبله لها واقتناع الفرد بأن لديه من القدرة ما يجعله ندا للآخرين
عبد المقصود ١٩٨٣	مجموعة من التقديرات التي يعطيها الحسنة والسيئة التي تتضمنها عبارات الاختيار من حيث درجة توافرها في ذاته ، وأن تقدير الفرد لذاته يمكن أن يتكون من علاقاته بالآخرين .
بخيت ١٩٨٥	الاتجاهات والمعتقدات التي يستند عليها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به ، ومن هنا فإن تقدير الذات يعطى تجهيزاً عقلياً يُعد الشخص للاستجابة طبقاً لتوقعات النجاح والقبول والقوة الشخصية
فرج ١٩٨٦	تصميم الفرد لذاته في مسعى منه نحو التمسك بهذا التصميم ، فيما يتضمنه من إيجابيات تدعوه لاحترام ذاته مقارنا بالآخرين ، وفيما يتضمن هذا التصميم أيضا من سلبيات لا تقلل من شأنه بين الآخرين في الوقت الذي يسعي فيه للتخلص منه .
سميث 1987	مجموعة الاتجاهات والمعتقدات التي يستدعيها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به، وهى تشمل معتقدات توقع النجاح للاستجابة طبقا لتوقعات النجاح والقبول والقوه الشخصية (اللحامى، ١٩٨٧) (المري،١٩٨٧) (الدرينى & سلامة، ١٩٨٣)
حسن ١٩٨٩	إن تقدير الذات هو التقييم الذي يضعه الفرد لذاته وكما يدركها الآخرون من وجهة نظره هو.
سليمان (١٩٩٢)	تقييم يقوم به الفرد نحو ذاته، فضلاً عن كونه تقدير وتعبير سلوكي يعبر الفرد من خلاله عن مدى تقديره لذاته. وهذا التقدير من قبل الفرد يعكس شعوره بالجدارة والكفاية. (سليمان، ١٩٩٢)
جبريل ١٩٩٣	توقعات النجاح في مهمات لها أهمية شخصية واجتماعية ، وكذلك أيضا إلى وجود مشاعر إيجابية نحو الذات ،و إلى قبول الذات ، وأنها مقبولة من الآخرين.

ويُعرف الباحث تقدير الذات على أنه "مكون انفعالي سلوكي لاتجاهات الفرد نحو ذاته الناتجة عن تقييمها على متصل من الإيجابية والسلبية في ضوء كل من معتقدات الفعالية الذاتية وإدراك الآخرين لذاته من وجهة نظره".

الدراسات السابقة:

وتشمل دراسات تناولت فعالية الذات، دراسات تناولت تنظيم الذات ، دراسات تناولت تقدير الذات ، ودراسات تناولت نمذجه عمليات الذات ومنها دراسات تناولت عمليات الذات باستخدام التحليل البعدى والانحدار المتعدد ، وأخرى باستخدام تحليل المسار :(Path analysis) ، وثالثة باستخدام نموذج المعادلة البنائية (SEM) ثم التعليق على الدراسات السابقة.

أولاً: دراسات تناولت فعالية الذات:

تباينت الدراسات التي تناولت فعالية الذات في موضوعاتها ونتائجها منذ اقترح باندورا مصطلح فعالية الذات كعملية محورية تشكل السلوك الإنساني وتلعب دوراً كبيراً في التعلم بشكل عام والتعلم الاجتماعي بشكل خاص، فقد أشارت نتائج دراسة بنتريش ودي جروت (Pintrich & De Groot, 1990) إلى أن فعالية الذات تسهل وتعزز المشاركة المعرفية والأداء وتقلل الاحتراق النفسي. وقد أجرى الكسندر وفريد (Alexander & Fred,1998) تحليلاً بعدياً أشارت نتائجه إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين مستوى فعالية الذات والقدرة على الأداء في المجالات المهنية المختلفة .كما توصلت دراسة ماكنزي (McKenzie, 1999) إلى عدم وجود ارتباط دال بين فعالية الذات وتقدير الذات لدى طلاب المدارس المتوسطة، كما وُجدت فروق في تقدير الذات تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور. ويختلف ذلك مع دراسة (الآلوسي،٢٠٠١) التي أظهرت نتائجها تمتع طلبة الجامعة بفاعلية ذاتية، وعدم وجود فروق دالة في فاعلية الذات طبقاً لمتغيري الجنس والتخصص ، ووجود علاقة ارتباطية موجبة عالية بين فاعلية الذات وتقدير الذات. وقد أظهرت نتائج الإنحدار المتعدد بدراسة لان وآخرين (Lane et.al.,

(2003على (١٤٥) متدرب إمكانية تفسير ٣٢ % من التباين في أداء طلاب الدراسات العليا للاختلافات في فئة الدرجة، والقدرة المعرفية، ودرجات فعالية الذات. أما دراسة كروس وآخرين (Cruce, 2005) فقد أشارت نتائجها إلى أن فعالية الذات الأكاديمية في بداية السنة الأولى يختلف باختلاف المستوى التعليمي للوالدين رغم الإعداد الأكاديمي قبل الدراسة، ويعوض ذلك تفاعل الطالب مع معلمي المدارس الثانوية حول خطط الكلية أو المهنة. أما دراسة أبيت & كليت (Abbitt& Klett , 2007) فقد أشارت نتائجها إلى أن الارتياح المدرك لتكنولوجيا الكمبيوتر يُعد مؤشراً هاماً لمعتقدات فعالية الذات نحو التكنولوجيا، وأن التركيز على المسائل المتعلقة بدمج التكنولوجيا في التعليم من المرجح أن يكون له أثر إيجابي على معتقدات فعالية الذات أكبر من التركيز على تنمية مهارات كفاءة التعامل مع تكنولوجيا الكمبيوتر. أما دراسة جولتلي (Golightly, 2007) فقد انطلقت من أن انخفاض مستويات فعالية الذات الأكاديمية تسهم في خفض معدلات التحصيل الدراسي. وأشارت نتائج الدراسة على (118) طالب أمريكي هندي إلى أن المعدل الكلي، ودرجات الرتب المئينية لاختبارات أيوا للتطوير التربوي ، ومقياس "مشاعري نحو المدرسة" تنبئ عن مقياس الذات في المدارس(SIS) . كما كشفت نتائج دراسة جدج وآخرين (Judge et.al., 2007) استناداً إلى التحليل البعدي للبحوث أن فعالية الذات تتنبأ بالأداء في الوظائف قليلة التعقيد دون متوسطة أو عالية التعقيد، كم تتنبأ بالأداء على المهمة دون الأداء الوظيفي ككل. وقد أجرى ماكلافلين وآخرون (McLaughlin et al., 2007) دراسة طولية لدور الشخصية وفعالية الذات في التنبؤ بالأداء الأكاديمي لدى (٣٥٠) طالب تمريض، وقد أشارت النتائج إلى أن فعالية الذات الأكاديمية تُعد مؤشراً دال إحصائياً للمعدل الأكاديمي للطالب، حيث كان ذوي معتقدات فعالية الذات المرتفعة أكثر تحقيقاً لأفضل العلامات. وفي دراسة ليو وآخرين (Liew et.al. ,2008) تم فحص الارتباط بين عمليات تنظيم الذات والتحصيل على (٧٢٣) طفل بالصف الأول من ذوي الوعي المعلوماتي المنخفض، وقد دعمت النتائج فكرة أن الجهود

المبكـرة لتعزيـز مهـارة التنظيم الـذاتي لـدى الأطفـال   تعـزز معتقـدات فعاليـة الـذات الأكاديمية والتحصيل في مجال محو الأمية. أما دراسـة جنجرت وجوستافسـون (Jungert & Gustafson, 2009) على (٢٧١) من طلاب ماجستير الهندسـة فقد بينت نتائجها أن أنماط الخصائص الداخلية والكلية ترتبط بالمستوى العالي من معتقدات فعالية الذات ومعتقدات التأثير في موقف الدراسـة. كما قام فانلد وآخرون (Vanlede et.al., 2009) بالتحقق من تأثر مستوى معتقدات فعالية الذات الأكاديمية بمستوى ذكريات الأداء الأكاديمي التي يتم تجهيزها (ذكريات محددة /عامة)، وقد أكدت النتائج أن التجهيز المحدد يساعد على الحفاظ على مستوى عال من معتقدات فعالية الذات الأكاديمية مقارنة بالمعالجة العامة. وقد أظهرت نتائج دراسة بريسو وآخرين (Breso, 2011) أن الاحتراق النفسي لدى الطلاب والمشاركة وفعالية الذات أمر بالغ الأهمية في تعزيز مستويات الراحة لديهم عند مواجهة الامتحانات. فالتغييرات في مستويات فعالية الذات ترتبط بقوة بالتغيرات في مستوى الاحتراق النفسي والمشاركة الفصلية (Salanova et. al., 2005) حيث أن الإحتراق النفسي ينتج عن الأزمات المتعاقبة في فعالية الذات، فقد أشار شيرنس (Cherniss, 1993) بادئ ذي بدء إلى أن الاحتراق النفسي يُطوَر من مشاعر عدم الفعالية أو "أزمة الفعالية" على افتراض أن عدم الثقة في كفاءات الذات عامل حاسم في تنمية الاحتراق النفسي. كما ذهب ليتر (Leiter, 1992) إلى اعتبار الاحتراق النفسي بشكل أساسي "أزمة فعالية"، واعتبار الإنخراط في السلوك مؤشر على زيادة الدوافع التي تستمد من مستويات عالية من فعالية الذات. كما أظهرت نتائج دراسة باسافاراجابا & خانهكيشي (Basavarajappa,2012) وجود علاقة ارتباط دالة بين الأداء الأكاديمي والضغوط الأكاديمية والاكتئاب وفعالية الذات. أما دراسة بولداجي (Boldaji, 2013) فقد أشارت نتائجها إلى أن طلبة الفيزياء والرياضيات لديهم أعلى مستوى لفعالية الذات بالمقارنة مع الآخرين، كما أظهرت الطالبات مستوى معتقدات فعالية الذات أعلى مقارنة بالطلاب الذكور.

تعقيب: من خلال العرض السابق للدراسات السابقة نجد أن فعالية الذات من أهم معززات ومنبئات التحصيل الأكاديمي والمشاركة الفصلية ومواجهة الامتحانات وذلك طبقاً لنتائج دراسة جولتلي (Golightly ,2007)، وأبيت&كليت (Abbitt& Klett, 2007)، ولان وآخرين (Lane et.al., 2003) ، وماكلافلين وآخرين (McLaughlin et.al, 2007)، وبريسو وآخرين (Breso, 2011)، وباسافاراجابا (Basavarajappa, 2012)، وجنجرت وجوستافسون (Jungert & Gustafson, 2009)، كما أشارت نتائج دراسة كل من بنتريش ودي جروت (Pintrich & De Groot, 1990)، وجدج وآخرين (Judge et.al., 2007)، والكسندر وفريد(Alexander & Fred, 1998) إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين مستوى فعالية الذات والقدرة على الأداء في المجالات المهنية المختلفة. وقد أظهرت دراسة ماكنزي (McKenzie,1999) فروقاً في تقدير الذات تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور. بينما كانت الفروق لصالح الطالبات في دراسة بولداجي (2013) Boldaji. ويختلف ذلك مع دراسة (الآلوسي ،٢٠٠١) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة في فاعلية الذات طبقاً لمتغيري الجنس والتخصص. وقد أشارت دراسة فانلد وآخرين (Vanlede et.al., 2009) إلى تأثر مستوى فعالية الذات بمستوى ذكريات الأداء الأكاديمي التي يتم تجهيزها (عام ، محددة)، وأن طلبة الفيزياء والرياضيات لديهم أعلى مستوى لفعالية الذات بالمقارنة مع الآخرين. كما تختلف فعالية الذات باختلاف المستوى التعليمي للوالدين طبقاً لدراسة كروس وآخرين (Cruce, 2005) . وفيما يتعلق بعلاقة فعالية الذات بتقدير الذات أظهرت دراسة ماكنزي (McKenzie,1999) عدم وجود ارتباط بين فعالية الذات وتقدير الذات، بينما أظهرت دراسة (الآلوسي، ٢٠٠١) وجود علاقة ارتباطيه موجبة عالية بينهما. وقد أثبتت دراسة ليو وآخرين (Liew et.al., 2008) علاقة فعالية الذات بتنظيم الذات.

ثانياً: دراسات تناولت تنظيم الذات:

قامت دراسة لاثام ولوك Latham, & Locke (1991) بتنمية السلوك التنظيمي واتخاذ القرار من خلال برنامج تنظيم الذات. وهدفت دراسة ين وآخرين (Yen et.al., 2005)إلى الكشف عن منبئات التعلم المنظم ذاتياً في المدارس الذكية الماليزية على (٤٠٩) طالبا، وقد أظهر تحليل الانحدار المتعدد أن المعرفة المنظمة ذاتياً بالإضافة إلى مستويات تكامل تكنولوجيا المعلومات، والتفاعلات بين الطالب والمعلم، والمعتقدات التحفيزية، تتنبأ بشكل ملحوظ بالتعلم المنظم ذاتياً. وقد أظهرت نتائج دراسة الضبيبان(Al-Dhobaiban, 2005) وجود علاقة دالة إحصائياً بين الابتكار وتنظيم الذات. أما دراسة مونتاجيو(Montague, 2008) فقد هدفت لتحسين مستوى حل المشكلات الرياضية للطلاب ذوي صعوبات التعلم باستخدام إستراتيجية التدريس المعرفية للتنظيم الذاتي. كما تناولت دراسة كيبر وآخرين (Kuiper et.al., 2009) بحوث نظريات ونماذج وصف العناصر الأساسية للتفكير في التعليم السريري وممارسة التمريض. وقد دعمت نتائج هذا البحث إطاراً للتدريس الفعال وأساليب التعلم لتعزيز التقدم في مهارات المتعلم والتنظيم الذاتي لاستراتيجيات التعلم والتفكير. أما دراسة لان وآخرين (Lane et.al., 2008) فقد هدفت إلى دراسة أثر تنمية إستراتيجية تنظيم الذات على الأداء الكتابي لدى طلاب الصف الثاني ذوي صعوبات الكتابة والاضطرابات السلوكية في ضوء نموذج الدعم الإيجابي للسلوك. حيث تم تعليم الطلاب كيفية التخطيط وصياغة قصة باستخدام نموذج تنمية إستراتيجية تنظيم الذات. وقد كشفت نتائج الدراسة عن تحسن في اكتمال القصة وطولها وجودتها لدى عينة الدراسة. وتختبر دراسة ماجنو (Magno, 2009) نموذجا يبين التحول من العملية إلي المخرجات باستخدام تحليل المسار من مداخل التعلم الى تنظيم الذات على (٢٩٤) طالب من مختلف جامعات مانيلا، الفلبين، وقد أظهرت النتائج ارتباط النهج العميق بعوامل تنظيم الذات باستثناء الهيكلة البيئية والتماس المساعدة. وقد أجرى فاهيدي وآخرون (Vahedi, et.al., 2009)

دراسة على عينة من (٢٤٩) مراهق وقد أظهر معامل الارتباط أن الوالدية القاسية أو غير داعمة (الرفض والفوضى، والإكراه) ذات علاقة طردية موجبة بالتسويف، وعلى عكس ذلك فان الأبوة والأمومة الجيدة (الدفء والبناء، ودعم التحكم الذاتي) ذات علاقة عكسية بالتسويف. كما أظهرت نتائج تحليلات الإنحدار الهرمي المتعدد وجود علاقة سلبية واضحة بين التنظيم الذاتي قصيرة الأجل لدى الطلاب ومقاييس الأساليب الوالدية (البناء والدفء) والمماطلة بما يتفق نتائج الدراسات السابقة وعلى النقيض من التنظيم الذاتي السلوكي لميلر براون وُجد أن تنظيم الذات قصير الأجل يرتبط سلبياً بالتسويف. أما دراسة شارما وآخرين (Sharma et.al, 2009) فقد أُجريت علي موظفي أربع منظمات رئيسية ومجموعة من طلاب دورة تدريبية الموظفين في تقنية المعلومات بجامعة نيوساوث ويلز. وقد أجريت التحليلات الإحصائية باستخدام طريقة المربعات الجزئية الصغرى (PLS) وأثبتت أن المتعلمين الكترونياً ذوي مستويات أعلى من كل من التوجيه الداخلي للأهداف، وفعالية الذات للتعلم المنظم ذاتياً، وفعالية الذات للتعلم الإلكتروني. كما تشير دراسة كوشا وفازيجرب (Kocha & Nafzigerb, 2009) إلى أهمية تنظيم الذات من خلال بناء الأهداف التي تعد من أهم محفزات الانجاز. ورغم ذلك فإننا لا نعرف إلا القليل عن سبب وكيف يمكن للناس تعيين أهدافهم . حيث تعمل الأهداف كنقاط مرجعية للأداء،كما أن التفضيلات المتحيزة تؤدي الى الضبط الذاتي للمشكلات. وتهدف دراسة دكورث وآخرين (Duckworth et.al., 2011) إلى إستقصاء تأثير كل من التناقض العقلي جنباً إلى جنب مع نوايا التنفيذ على تنفيذ الأهداف الناجحة لدى المراهقين، حيث أُختير عشوائياً (٦٦) طالب بالصف الثاني بالمدارس الثانوية يستعدون لخوض امتحانات هامة لاستكمال إما مهمة كتابة متناقضات عقلية لمدة ثلاثون دقيقة مع مهمة نوايا تنفيذ أو ممارسة تمرين كتابة سيطرة وهمية. وقد أظهرت الدراسة أن الطلاب في حالة التدخل الأولى أكملوا ٦٠٪ أسئلة ممارسة أكثر من الطلاب في الحالة الثانية. وتشير هذه النتائج إلى الفائدة المباشرة لتدريس إستراتيجيتي التناقض العقلي ونوايا التنفيذ

كإستراتيجية لتنظيم الذات للسعي نحو تحقيق الأهداف. دراسة بكر سعيد (٢٠١٢) وموضوعها فعالية برنامج قائم على استراتيجيات تنظيم الذات للوقاية من الاحتراق النفسي لدى طلاب التعليم الموازى (المسائي) في ضوء أبعاد تنظيم الذات الشخصية والسلوكية والبيئية طبقاً لتصنيف المركز الوطني للمتفوقين والموهوبين بجامعة كونكتكت (NRC/GT) على (٩٣) طالباً من طلاب دبلوم التوجيه والإرشاد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية طُبق عليهم مقياس ماسلاك للاحتراق النفسي، واستبيان تنظيم الذات (SRQ) إعداد براون وميللر ولاوندوفسكي ترجمة وتقنين الباحث، والبرنامج الوقائي القائم على استراتيجيات تنظيم الذات للوقاية من الاحتراق النفسي لدى طلاب التعليم الموازى (المسائي) إعداد الباحث، وقد أظهرت نتائج الدراسة الاستطلاعية علاقة ارتباطيه عكسية دالة عند مستوي (٠،٠١) بين تنظيم الذات والاحتراق النفسي بالإضافة إلي تفوق طلاب الصباحي علي طلاب المسائي في مستوى تنظيم الذات بينما أبدى طلاب المسائي مستويات أعلي من الاحتراق النفسي قبل تطبيق برنامج البحث مما يعني حاجتهم إلى تنمية مهارات تنظيم الذات للوقاية من الاحتراق النفسي. وقد أظهرت النتائج فعالية البرنامج الوقائي القائم على استراتيجيات تنظيم الذات للوقاية من الاحتراق النفسي لدي طلاب التعليم الموازي.

تعقيب: أظهرت الدراسات السابقة أهمية كبيرة لتنظيم الذات في الأداء الكتابي، وحل المشكلات الرياضية ، السلوك التنظيمي، واتخاذ القرار، والابتكار، وتحفيز الانجاز، والضبط الذاتي للمشكلات، والوقاية من الاحتراق النفسي والتسويف ومنها دراسة لاثام ولوك (Latham & Locke, 1991)، الضبيبان (Al-Dhobaiban, 2005)، ومونتاجيو (Montague,2008)، ولان وآخرين (Lane et.al., 2008)، وفاهيدي وآخرين (Vahedi, et.al. 2009)، وبكر سعيد (٢٠١٢)، وقد كشفت دراسة ين وآخرين (Yen et.al., 2005) أن المعرفة المنظمة ذاتياً تتنبأ بالتعلم المنظم ذاتياً. كما كشفت دراسة

دكورث وآخرين (Duckworth,et.al., 2011) عن فعالية إستراتيجيتي التناقض العقلي ونوايا التنفيذ في تنمية تنظيم الذات.

دراسات تناولت تقدير الذات: كشفت دراسة باشمان وأومالي (& Bachman O'Malley, 1977) أن

علاقة تقدير الذات والتحصيل ليست "سببية". كما توصلت نتائج دراسة ستاكي (Stake,1979)إلى أن تقدير الذات –كما كان متوقعا– أعلى لدى الرجال من النساء الجامعيات. وقد أظهرت دراسة (جبريل، ١٩٨٣) أن ذوي مفهوم الذات الإيجابي يكون مستواهم أفضل في التحصيل الدراسي، كما وُجدت علاقة دالة بين تقدير الذات والتكيف المدرسي. ومن أهم نتائج دراسة (شعيب، ١٩٨٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة تقديرهم للذات أو الأبعاد المكونة له، وارتباط التحصيل الدراسي سلبيًا مع درجة القلق، وعدم وجود علاقة سببية بين بعض مكونات تقدير الذات والتحصيل الدراسي، ووجود علاقة سببية بين تقدير الذات الاجتماعي والتحصيل الدراسي. وفي دراسة (كفافي، ١٩٨٩) أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين الشعور بالأمن وتقدير الذات. كما أوضحت دراسة (عكاشة، ١٩٩١) أن الأطفال العاديين أظهروا أعلى مستوى لتقدير الذات، يليهم الأطفال الأيتام، وتأتي في المؤخرة مجموعة الأطفال المودعين بمؤسسات الأحداث، ووجود تأثير واضح لحرمان الطفل من أحد والديه على تقديره لذاته، يزداد هذا التأثير بفقد كلا الوالدين، كما أكدت الدراسة وجود علاقة بين تقدير الطفل لذاته وتحصيله الدراسي خاصة بالنسبة لمقرري اللغة العربية والرياضيات. وقد أظهرت نتائج دراسة (شوكت، ١٩٩٣) وجود فروق دالة بين مجموعات الدراسة الثلاثة (مرتفعي، متوسطي، منخفضي تقدير الذات) في إدراك اتجاهات الآباء التي تتسم بالديمقراطية مقابل التسلطية، والاستقلال مقابل الإتكال. وقد أسفرت نتائج دراسة (المطوع، ١٩٩٦) عن وجود ارتباط موجب دال بين تقدير الذات وكل من الاتجاه نحو الاختبارات والدافعية للإنجاز ولم تلاحظ فروق بين الجنسين فيها جميعاً.

وكشفت دراسة (الخضير، ١٩٩٩) عن عدم فعالية برنامج الدراسة في خفض درجة الاكتئاب لدى طالبات المجموعة التجريبية وفعاليتة في رفع مستوى درجة تقدير الذات للمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التوكيدي. وأثبتت دراسة بتنكورت وآخرين (Bettencourt et.al ,1999) إمكانية التنبؤ بالتوافق في مجال معين كالمجال الإجتماعي والأكاديمي من خلال نمو تقدير الذات الكلي في نهاية العام الدراسي الأول، كما ارتبط نمو تقدير الذات من الفصل الدراسي الأول إلى الثاني بالتحسن في التكيف الدراسي. وقد أظهرت دراسة اليس (Ellis, 1999) آراء الطلاب حول تقدير الذات والممارسات التعليمية حيث اقترح الطلاب أن سلوك الفرد في المدرسة يتعلق بتقديره لذاته، وأن الحصول على درجات مرتفعة أو النجاح في المدرسة يعطي للفرد تقدير ذات مرتفع. كما أن العائلة والرفاق لديهما تأثير كبير في تقدير الفرد لذاته، ويعتمد على الأسلوب الذي يتعامل به هؤلاء الأشخاص مع الطالب، وفكرتهم عنه، وأن التقليل من شأن الطالب أو إهانته يكون له تأثيره السلبي على تقدير الذات وأن المدح، والثناء، أو الإعلاء من شأن الطالب له تأثيره الإيجابي في تقدير الذات. وأن تقدير الذات لا يعتمد على رأي الآخرين تجاه الفرد، ولكن يعتمد على ما إذا كان الفرد سيقبل هذا الرأي أم يرفضه. وأن تقدير الذات يعتمد على العوامل الداخلية للفرد، وبالتالي فتقدير الذات يعتبر بعيداً عن أي عوامل اجتماعية .وبناء على ذلك فإن الطالب هو الذي يحدد مصيره، كما أن تقدير الذات يختلف طبقاً لإرادة الفرد، ويرتبط بالمقارنة مع الآخرين، كما أثبتت الدراسة أن تقدير الذات يعتمد على العوامل الخارجية وليست الداخلية، ومن هذه العوامل: الإنجازات الدراسية، المدح والثناء، مساعدة الآخرين، وذلك عند الأغلبية، بينما رأي الأقلية أن تقدير الذات شيء يتقلب ويتغير طبقاً لإرادة الفرد والأحداث اليومية التي يتعرض لها. أما دراسة رث & فرانكويز (Ruth & Francoise, 1999) فقد أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال الذين يَعتبرون أبويهم ذوي عدوان لفظي منخفض، وهؤلاء الذين يعتبرون أبويهم ذوي عدوان لفظي مرتفع في كل من تقدير الذات والتحصيل الدراسي.

وأن الطفل العنيف الذي يشعر بقبول اجتماعي ضعيف، يعاني من انخفاض الكفاءة الدراسية، والسلوك الرديء، وتقدير الذات المنخفض الذي يرجع إلى السلوك العدواني للآباء. وقد أظهر تحليل الانحدار اللوجستي في دراسة أتيك (Atike, 2006) أن الذكور المشاركين في البلطجة لديهم وجهة ضبط خارجية ، وتقدير ذات مرتفع وأعلى شعوراً بالوحدة النفسية، أما الطلاب الضحايا فكان موضع الضبط لديهم خارجي، ولديهم شعور مرتفع بالوحدة النفسية، وانخفاض في مستوى كل من التحصيل الأكاديمي ومستوى تقدير الذات. وقد أشارت نتائج دراسة ماك انرني وآخرين (McInerney, 2006) إلى الأثر الايجابي الكبير للتوقعات الشخصية، ودعم كل من الوالدين والمعلم والأقران على تقدير الذات والاهتمام بالأعمال المدرسية لدى الطلاب. كما لوحظ أن دعم المدرسين كان أقوى تأثيراً على تقدير الذات والاهتمام والمعدل التراكمي. كما وُجد أن المعلمين هم الأكثر نفوذاً في تعزيز تقدير الذات، والإهتمام والأداء الأكاديمي في سياق المدرسة. كما أشارت نتائج دراسة (شقفة،٢٠٠٨) إلى عدم وجود علاقة دالة بين تقدير الذات والمشاركة السياسية لدى أفراد العينة. ولا توجد فروق دالة في المشاركة السياسية تعزى لتقدير الذات (منخفض /مرتفع)، ووجود فروق دالة في المشاركة السياسية تعزى لجنس الطلبة (ذكور / إناث) لصالح الذكور، وللمستوى الاقتصادي للطلبة (منخفض / متوسط / مرتفع)، وعدم وجود فروق دالة بين مجموعتي الذكور والإناث في تقدير الذات، ووجود فروق دالة في تقدير الذات تعزى للمستوى الاقتصادي للطلبة (منخفض / متوسط / مرتفع)، لصالح مرتفعي المستوى الاقتصادي والاجتماعي .وقد كشف تحليل الانحدار المتعدد في دراسة عبد الهادي (Abdullahi, 2009) أن غياب دافعية الإنجاز وتدني مستوى تقدير الذات يؤدي إلى عدم اهتمام الطالب بالسعي للتحصيل الأكاديمي العالي والحماس للمساهمة بشكل إيجابي وفعال في التنمية الوطنية. أما دراسة جوشي فقد أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة بين مراهقي الحضر والريف في تقدير الذات. وقد سجل الفتيان مستويات أعلى من تقدير الذات

بالمقارنة بالفتيات وكانت الفتيات أعلى بكثير في التحصيل الدراسي مقارنة بالذكور. وأشارت نتائج دراسة هاريس (Harris, 2009) إلى وجود علاقة إيجابية بين مستوى تقدير الذات والمتغيرات الديموغرافية، مثل مستوى الوالدين التعليمي، سنة التصنيف، والمعدل التراكمي، وحساب المعدل التراكمي الرئيسي في الهندسة. وأن ارتفاع المعدل التراكمي في الهندسة يرتبط بمستويات أعلى من تقدير الذات لدى الطلاب. وقد أسفر تحليل الانحدار المتدرج للمتغيرات أن الجنس، العمر، سنة التصنيف، ومستوى الوالدين التعليمي تتكامل كمنبئات محتملة لدرجات الطلاب على مقياس كوبر سميث لتقدير الذات. كما تناولت دراسة نادري وآخرون (Naderi, 2009) العلاقة بين تقدير الذات والجنس والتحصيل الأكاديمي. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي ، كما لُوحظت فروق كبيرة بين الجنسين في تقدير الذات. وأشارت دراسة جولب وميلولوزا (Golub& Miloloza, 2010) إلى ارتباط تقدير الذات الإيجابي بتكرار استخدام الفيسبوك للتواصل مع الأصدقاء، ولم توجد علاقة ذات دلالة إيجابية بين تقدير الذات والمعدل الأكاديمي، ولكن ارتبط تقدير الذات إيجابيا مع إتقان الأداء الأكاديمي. أما دراسة أفاري وآخرين (Afari et al., 2012) فقد أظهرت علاقة ايجابية بين تقدير الذات الكلي وفعالية الذات الأكاديمية. كما ارتبط المستوى المرتفع للتحصيل الأكاديمي بفعالية الذات الأكاديمية المرتفعة. وقد أشارت نتائج دراسة (شعبان، ٢٠١٠) إلى ارتفاع مستوى تقدير الذات. وأن العلاقة ضعيفة جداً تكاد تصل إلى العدم بين الخجل وتقدير الذات. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات تعزى لمتغير (الجنس) ودرجة الإعاقة .وأشارت دراسة كولكاهون وبورني (Colquhoun &Bourne, 2012) إلى وجود علاقة ارتباط إيجابية بين تقدير الذات والأداء الأكاديمي كما ظهرت أربعة متغيرات وعوامل ذات دلالة إحصائية لتقدير الذات، والأداء الأكاديمي، ونوع الجنس، وعمر المشاركين وسلوك الوالدين، الذي فسر ٦٤,٤٪ من التباين في تقدير الذات. وأن الأولاد أقل تقدير الذات من الإناث. وأن تقدير الذات هو العامل

الأكثر تأثيراً في الأداء الأكاديمي. وقد فسرت هذه المتغيرات الأربع ٧٣,٦ ٪ من التباين في الأداء الأكاديمي.

تعقيب: أظهرت نتائج الدراسات السابقة علاقة تقدير الذات بالتحصيل الدراسي والتكيف المدرسي والأداء الاكاديمي ومنها دراسة باشمان وأومالي (Bachman & O'Malley, 1977)، (جبريل، ١٩٨٣)، (شعيب، ١٩٨٨)، (عكاشة، ١٩٩٠)، بتنكورت وآخرين (Bettencourt,1999)، واليس (Ellis,1999)، وعبد الهادي (Abdullahi, 2009)، وكولكاهون وبورني (Bourne & Colquhoun, 2012)، أفاري وآخرين (Afari et al., 2012) . بينما أشار نادري وآخرون (Naderi, 2009)، وجولب وميلولوزا (Golub& Miloloza, 2010) إلى عدم ارتباط تقدير الذات بالتحصيل الدراسي. ولكنه ارتبط إيجابيا بإتقان الأداء الأكاديمي. وقد تباينت نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بتأثير عامل الجنس على تقدير الذات فقد أثبت ستاك (Stake,1979) إلى أن تقدير الذات أعلى لدى الرجال من النساء الجامعيات. كما أثبت أتيك (Atike G. (2006 أن الذكور المشاركين في البلطجة أعلى من الضحايا، ونادري وآخرون (Naderi, 2009). بينما أشارت دراسة (شعيب،١٩٨٨)، (المطوع، ١٩٩٦)، (شقفة، ٢٠٠٨)، (شعبان، ٢٠١٠)، وكولكاهون وبورني (Colquhoun &Bourne, 2012)،وأفاري وآخرون (Afari et al., 2012) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة تقديرهم للذات. كما أثبتت دراسة (شقفة، ٢٠٠٨) ووجود فروق دالة في تقدير الذات لصالح مرتفعي المستوى الاقتصادي والاجتماعي. وأشارت دراسة جوشي إلى عدم وجود فروق دالة بين مراهقي الحضر والريف في تقدير الذات، وأظهرت دراسة (عكاشة،١٩٩٠) أن الأطفال العاديين أظهروا أعلى مستوى لتقدير الذات، يليهم الأطفال الأيتام، وتأتي في المؤخرة مجموعة الأطفال المودعين بمؤسسات الأحداث. وفيما يتعلق بعلاقة تقدير الذات ببعض المتغيرات وجدت علاقة موجبة بين الشعور بالأمن وتقدير الذات (كفافي، ١٩٨٩)، والاتجاه نحو الاختبارات والدافعية للإنجاز (المطوع، ١٩٩٦)،كما أشارت دراسة

(شقفة،٢٠٠٨) إلى عدم وجود علاقة دالة بين تقدير الذات والمشاركة السياسية ، وأشارت دراسة (شوكت ،١٩٩٣)، ودراسة رث & فرانكويز (Ruth & Francoise,1999) إلى أثر المعاملة الوالدية في تقدير الذات، كما توصلت دراسة (الخضير،١٩٩٩) الى فعالية البرنامج التوكيدي في تنمية تقدير الذات. وقد أشارت نتائج دراسة ماك انرني وآخرون (McInerney, 2006) إلى الأثر الايجابي الكبير للتوقعات الشخصية، ودعم كل من الوالدين والمعلم والأقران على تقدير الذات والاهتمام بالأعمال المدرسية لدى الطلاب وكان أقواها دعم المدرسين. وفي دراسة هاريس (Harris, 2009) أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين مستوى تقدير الذات والمتغيرات الديموغرافية، مثل مستوى الوالدين التعليمي، سنة التصنيف، والمعدل التراكمي، وحساب المعدل التراكمي الرئيسي في الهندسة. كما أشارت دراسة (شعبان، ٢٠١٠) إلى وجود علاقة تكاد تصل إلى العدم بين الخجل وتقدير الذات.

- دراسات تناولت نمذجه عمليات الذات :

١- دراسات نمذجة عمليات الذات باستخدام تحليل المسار(Path analysis) : منها دراسة خوج وآخرون (١٩٨٥) التي توصلت نتائجها إلى أنه على الرغم من أن المساعدة العائلية لا ترتبط مباشرة بالتحصيل الدراسي للأبناء، إلا أنها ترتبط بمتغيرين آخرين وسيطين لهما تأثير مباشر على التحصيل الدراسي للأبناء ، وهما مفهوم الذات وتقبل الأقران. ودراسة (عبده، ١٩٨٦) التي توصلت إلى أن مفهوم الذات العام والعمليات الأولية تعتبران منبئان جيدان لمفهوم الذات الأكاديمية. أما دراسة هيمين وآخرين (Hemin et.al., 2010) فقد كشفت عن تأثير إيجابي مباشر لفعالية الذات على قيمة المهمة وأهداف الإتقان، ومدخل الأهداف /الأداء، والأسلوب المتعمق،

وتحصيل الرياضيات؛ كما أثرت فعالية الذات على تجنب الأداء سلباً.

٢- دراسات تناولت نمذجة عمليات الذات باستخدام نموذج المعادلة البنائية (SEM):

هدفت دراسة ديكا (2003) Dika إلى اختبار الأهمية النسبية لعمليات الذات ورأس المال الاجتماعي في مستوى طلاب المدارس الثانوية ومخرجات التعليم باستخدام نموذج المعادلة البنائية. أما دراسة ماكنزي وجو(McKenzie & Gow,2004) فقد تناولت العلاقة بين الأداء الأكاديمي السابق، والخصائص الذاتية للطالب، واستراتيجيات التعلم، وأداء السنة الأكاديمية الأولى لتاركي المدارس والطلاب في سن النضوج من خلال نموذج المعادلة البنائية وتوصلت النتائج إلى أن استراتيجيات التعلم كانت المؤشر الأكثر دقة لأداء مجموعة الطلاب الناضجين. وأشارت دراسة ميجان وآخرون .Megan et.al) (2007,إلى وجود فروق فردية في ممارسات فعالية الذات والقيود الظرفية، وكلاهما يتوسط العلاقة بين السمات الشخصية وفعالية الذات والأداء. وفي دراسة أنيمارى وآخرين (Annemarie et.al. ,2009) تم توظيف نموذج المعادلة البنائية لاختبار ثلاثة نماذج بديلة للعلاقات بين فعالية الذات الأكاديمية والاجتماعية وتنظيم الذات على التحصيل الدراسي. وفي دراسة هانهام وماك كروني (Hanham& McCormick ,2009) تم التحقق من العلاقات بين عمليات الذات الرئيسية ومنها فعالية الذات واتجاهات الطلاب نحو العمل في مجموعات. وتم تحليل البيانات باستخدام التحليل العاملي التأكيدي ونموذج المعادلة البنائية وأثبتت النتائج التأثير المباشر وغير المباشر الغير مستقل لعمليات الذات في التنبؤ باتجاهات الطلاب نحو التعاون مع أصدقائهم ومعارفهم. أما دراسة نينج وداونن (Ning & Downing ,2010) فقد أشارت نتائجها إلى أهمية الدافعية والتحفيز والتنظيم الذاتي كوسيلة لتسهيل النجاح الأكاديمي.

٣- دراسات تناولت نمذجة عمليات الذات باستخدام التحليل البعدي والانحدار المتعدد: أشارت دراسة (أبو هاشم، ٢٠٠٥) إلى اتفاق نتائج أسلوب التحليل البعدي مع نتائج الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التحقق من صحة افتراضات نظرية باندورا لفعالية الذات، ووجود تأثير إيجابي للبرامج التدريبية والأنشطة المختلفة على فعالية الذات لدى الأفراد، وعدم اختلاف نوع تأثير البرامج التدريبية والأنشطة المختلفة باختلاف كل من

الإستراتيجية المستخدمة "التغذية الراجعة – التنظيم الذاتي للتعلم – النمذجة"، ومجال الفعالية، والمرحلة التعليمية، وحجم العينة. كما وُجدت علاقة موجبة دالة إحصائياً بين فعالية الذات والتحصيل الأكاديمي، وعدم اختلاف نوع العلاقة بين فعالية الذات والتحصيل الأكاديمي باختلاف العوامل السابقة. أما دراسة (العتيبي، ٢٠٠٨) فقد كشفت عن وجود ارتباط دال موجب بين القدرة على اتخاذ القرار وفاعلية الذات ومشاركة فاعلية الذات في إمكانية التنبؤ بالقدرة على اتخاذ القرار لدى المرشدين الطلابيين. وقد أشارت دراسة حبيب الله وآخرين (Habibollah et.al., 2009) إلى أنه على الرغم من أن الثقة بالنفس ذات علاقة قوية بالتحصيل الدراسي عندما تم التحكم في عامل الجنس الا أنه لا توجد علاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي.

في ضوء الإطار النظري للدراسة الحالية والدراسات السابقة يمكن اقتراح النموذج المفاهيمي المقترح للعلاقات بين متغيرات الدراسة في شكل (١).

شكل (١) النموذج المقترح للعلاقات بين متغيرات الدراسة

الدراسة الميدانية وأدوات الدراسة:

اشتملت أدوات الدراسة الحالية على مقياس فاعلية الذات العامة إعداد العدل (٢٠٠١)، واستبيان تنظيم الذات The Self-Regulation Questionnaire (SRQ) إعداد براون وآخرون (Brown, et.al., 1999) ترجمة وتقنين سعيد (٢٠١٢)، ومقياس تقدير الذات (RSES) لروزنبرج (١٩٦٥).

- مقياس فاعلية الذات العامة إعداد عادل العدل (٢٠٠١) :

يحتوي مقياس فاعلية الذات العامة على (٥٠) مفردة، أمام كل مفردة أربعة اختيارات (نادراً، أحياناً، غالباً، دائماً)، تُصحح وفق التدرج ١،٢،٣،٤ للمفردات الإيجابية، والعكس للمفردات السلبية، والعبارات السلبية هي ١، ٤، ٥، ٧، ٩، ١٢، ١٥، ١٧، ١٩، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٦، ٢٧، ٣٠،٣٤، ٣٥، ٣٧، ٣٩،٤١، ٤٤،٤٦، ٤٩، ٥٠، وتدل الدرجة المرتفعة للمقياس على فاعلية ذات مرتفعة. وقد قام مُعد المقياس بحساب صدق المحكمين وصدق المحك على مقياس سكوارزير وآخرين، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (٠،٤٦) وهو مؤشر على صدق المقياس، كما قام بحساب ثبات الدرجة الكلية للمقياس بطريقة معامل ألفا وقد بلغت قيمته (٠،٧٧) وبطريقة التجزئة النصفية (٠،٣٨) ومعادلة جتمان (٠،٧). كما قام الباحث في الدراسة الحالية بالتأكد من مؤشرات الصدق والثبات على عينة استطلاعية قوامها (٧٥) طالباً، وقد وُجد أن أن قيم معاملات الثبات المحسوبة مرتفعة: حيث بلغت قيمة معامل ألفاكرونباخ (٠،٧٨٢)، وقيمة معامل ثبات سبيرمان براون للتجزئة النصفية (٠،٧٤٥).

كما تم التأكد من صدق المقياس بحساب صدق المحك مع اختبار فعالية الذات العامة General self –Efficacy (GSE) الذي أعده كيم وبارك (Kim & Park ,2000) لقياس فعالية الذات العامة فى ضوء نظرية باندورا لفعالية الذات، ترجمة وتقنين (عبد القادر، وأبو هاشم، ٢٠٠٧) وقد بلغ قيمة معامل الارتباط بيرسون (٠،٦٣٤) وهو معامل

ارتباط دال عند مستوى ٠,٠٥ مما يعني التحقق من صدق المقياس. وبذلك يمكن الاعتماد على نتائج هذا المقياس والوثوق بها.

-استبيان تنظيم الذات (SRQ) إعداد (Brown et.al., 1999) براون وآخرون ترجمة بكر سعيد (2012):

يتكون استبيان تنظيم الذات من (٦٣) مفردة، ويهدف إلى تقييم تنظيم الذات من خلال التقرير الذاتي للمفحوص على مقياس ليكرت، وقد قام مترجم المقياس بحساب ثبات المقياس بعدة طرق جميعها تؤكد ثبات الاستبيان حيث بلغت قيمة معامل ألفا لكرونباخ (٠,٧٨٥)، وثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية (٠,٦٣٢٥)، وبمعادلة سبيرمان براون (٠,٧٧٥١)، كما بلغت قيمة معامل ثبات الاستبيان بمعادلة جتمان (٠,٧٧٤٩). كما تم حساب ثبات الاستبيان في البحث الحالي وبلغت قيمة معامل ألفا (0.637)، ومعامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (٠,٤٢٢).

جدول (٥) معاملات الارتباط الأبعاد الفرعية

لمقياس تنظيم الذات (SRQ) بالدرجة الكلية

م	البعد الفرعي	المفردات التي تقيس البعد الفرعي	معامل الارتباط
١	استقبال المعلومات	1- R 8-R15-22-R29-36-R43-R50-57	.519(**)
٢	تقييم المعلومات	R2-9-16-23-30-R37-44-51-58	.540(**)
٣	إثارة التغيير	R3-R10-17-R24-R31-38-R45-52-59	.591(**)
٤	البحث عن خيارات	R4-11-18-25-32-39-46-53-60	.460(**)
٥	وضع خطة	R5-R12-R19-R26-R33-R40-47-54-61	.490(**)
٦	تنفيذ الخطة	R6-R13-20-27-34-41-48-R55-R62	.599(**)
٧	تقييم فعالية الخطة	7-14-21-28-35-42-49-56-R63	.552(**)

*ارتباط دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ** ارتباط دال عند مستوى دلالة ٠,٠١ (R) المفردة المعكوسة

ويتسم الاستبيان بالصدق الظاهري، وصدق المحتوى الذي يقصد به إلى أي مدى يقيس الاستبيان خصائص الشيء المراد قياسه، وقد تم حساب صدق الاتساق الداخلي

للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين أبعاد الاستبيان الفرعية السبعة والدرجة الكلية للاستبيان ويوضح جدول (٣) دلالة جميع معاملات الارتباط عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ وهو مؤشر على صدق الاستبيان، مما يعني الاطمئنان الى ثبات الاستبيان وصدقه.

- مقياس روزنبرج لتقدير الذات (RSES) (١٩٧٩) Rosenberg Self-Esteem

يُعد مقياس روزنبرج لتقدير الذات أصدق وأوسع مقاييس تقدير الذات انتشاراً وتوثيقاً في أدبيات البحث الأكاديمي. وقد صممه روزنبرج (Rosenberg, 1979) لقياس فهم الفرد لتقديره لذاته كتقييم كلي لجدارته وإنسانيته ويشتمل على فقرات لقياس جدارة وفعالية الذات .وهو أداة تقرير ذاتي بسيطة تتكون من ١٠ مفردات صادقة سهلة التطبيق. وقد تم التحقق الإمبريقي من صدق المقياس وثباته عبر دراسات عالمية كما أُستخدم في دراسات عديدة أُجريت للتحقق من علاقة تقدير الذات بسمات الشخصية. ورغم اعتبار المقياس أُحادي البعد إلا أن الدراسات العاملية أثبتت نتائج مختلفة في سياقات متباينة ومنها دراسة آنج وآخرين (Ang et.al., 2006) التي أسفرت نتائج التحليل العاملى التوكيدي بها عن وجود عاملين هما تقدير الذات السلبي والايجابي. كما أثبت تحليل الانحدار المتعدد أن تقدير الذات الايجابي يتنبأ بإتقان الطالب للتوجه نحو الأهداف ودرجاته على فعالية الذات، بينما يتنبأ تقدير الذات السلبي بسلوكيات الطالب التخريبية. وكذلك دراسة أفاري وآخرين (Afari et.al., 2012) وغيرها. ويتكون مقياس روزنبرج لتقدير الذات من عشرة فقرات، خمس منها تقيس تقدير الذات العالي (٩،٧،٦،٣،١) والأخرى (١٠،٨،٥،٤،٢) تقيس تقدير الذات الواطئ، والإجابة على المقياس ذات خمس بدائل (موافق جدا، موافق، متردد، غير موافق، غير موافق بشدة) ، وتُعطى الفقرات التي تقيس تقدير الذات الواطي ١، ٢، ٣، ٤، ٥، بينما تُعطى الفقرات التي تقيس تقدير الذات العالي ٥، ٤، ٣، ٢، ١، ثم تجمع الدرجات التي يحصل عليها المستجيب من كل فقرة من فقرات المقياس، وبذلك تتراوح درجة تقدير الذات بين (٤٠) درجة عند أعلى تقدير للذات،

(١٠) درجات عند أوطأ تقدير للذات .(Nadler et.al. 1985). وقد قام الباحث بالتاكد من صدق المقياس بحساب دلالة الفروق بين المجموعتين الطرفيتين على كل بند من بنود مقياس روزنبرج لتقدير الذات **جدول (٦)**،وصدق الاتساق الداخلي بحساب ارتباط كل بند من بنود المقياس على حدة بالدرجة الكلية على مقياس روزنبرج لتقدير الذات جدول (٧). ويوضح جدول (٨) معاملات ثبات أدوات البحث الثلاث.

جدول (٦) دلالة الفروق بين المجموعتين الطرفيتين

على كل بند من بنود مقياس روزنبرج لتقدير الذات

البند	قيمة "ت"	البند	قيمة "ت"	البند	قيمة "ت"	البند	قيمة "ت"	البند	قيمة "ت"
١	5.706**	٣	6.831**	٥	6.898**	٧	7.556**	٩	-** 3.874
٢	8.535**	٤	8.456**	٦	2.565**	٨	6.465**	١٠	5.903**

** دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

جدول (٧) ارتباط كل بند على حدة بالدرجة الكلية على مقياس روزنبرج لتقدير الذات

البند	قيمة "ر"	البند	قيمة "ر"	البند	قيمة "ر"	البند	قيمة "ر"	البند	قيمة "ر"
١	.540(**)	٣	.636(**)	٥	.561(**)	٧	.583(**)	٩	- .284(**)
٢	.552(**)	٤	.625(**)	٦	.206(**)	٨	.492(**)	١٠	.492(**)

** دال عند مستوى دلالة ٠,٠١   * دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥

جدول (٨) معاملات الثبات لمقاييس الدراسة

م	قائمة المقاييس	معامل ألفا	عدد البنود	معامل الثبات
1	مقياس فاعلية الذات العامة	٠,٧٨٢	٥٠	٠,٧٤٥
2	مقياس تنظيم الذات (SRQ)	٠,٦٣٧	٦٣	٠,٤٢٢
3	مقياس روزنبرج لتقدير الذات (RSES)	٠,٥٤٤	١٠	٠,٣٩٩

عينة البحث: اشتملت عينة البحث الحالي على (٣٠٠) طالب من المتقدمين لدراسة الدبلومات الجامعية بعمادة المركز الجامعي لخدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (دبلوم التوجيه والإرشاد الطلابي، دبلوم التربية العام، ودبلوم التربية الخاصة (مساري صعوبات التعلم والإعاقة) أثناء المقابلات الشخصية للقبول بالفصل الأول من العام الدراسي ١٤٣٣/١٤٣٢، ويوضح جدول (٩) توزيع عينة البحث طبقاً لمتغيراته التصنيفية.

جدول (9) توزيع عينة البحث طبقاً للمتغيرات التصنيفية للبحث

المتغير التصنيفي	التصنيفات الفرعية	حجم العينة (ن)	العدد الكلي
العمر	٢٣–٢٧ سنة	96	٣٠٠
	٢٨–٣٢ سنة	119	
	اكبر من ٣٢ سنة	85	
الحالة الاجتماعية	متزوج	196	٣٠٠
	أعزب	104	
التخصص الأكاديمي	علمي	177	٣٠٠
	أدبي	81	
	شرعي	42	
مجال العمل	معلم	250	٣٠٠
	غير معلم	50	
الخبرة في مجال العمل	خمس سنوات	161	٣٠٠
	من (٥–١٠) سنوات	90	
	أكثر من عشر سنوات	49	

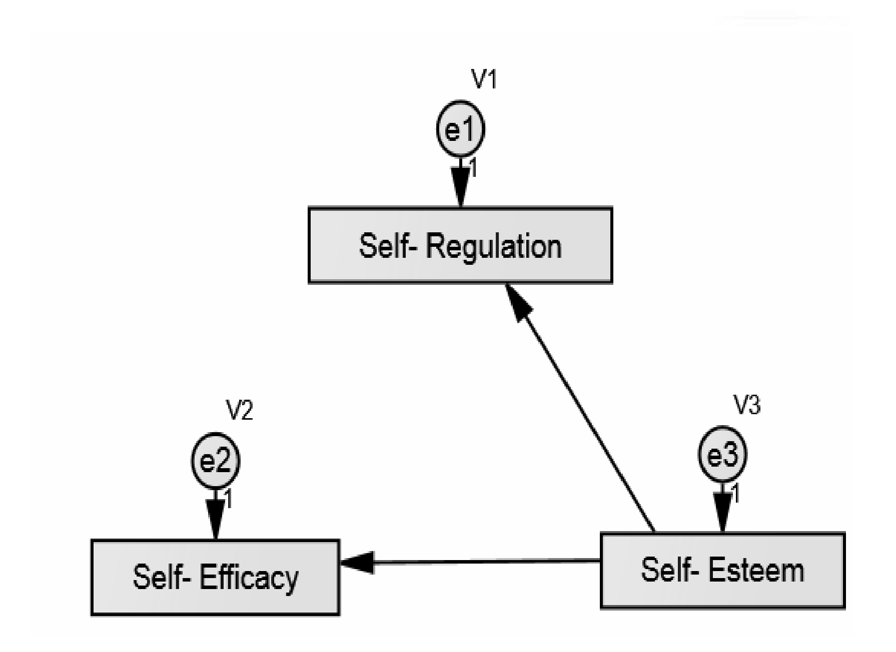
التحليل الاحصائي ونتائج البحث:

ينصب اهتمام البحث الحالي على اختبار النموذج المقترح للعلاقات بين فعالية الذات، تنظيم الذات، تقدير الذات، لذا قام الباحث أولاً بحساب المصفوفة الارتباطية لهذه المتغيرات، وتوضح النتائج بجدول (١٠) دلالة جميع معاملات ارتباط بيرسون للمصفوفة الارتباطية عند مستوى دلالة ٠,٠١ لاختبار ذي الذيلين حيث ن=300 .

جدول (١٠) المصفوفة الارتباطية بين فعالية الذات

وتنظيم الذات وتقدير الذات (** دال عند مستوى ٠,٠١)

	فعالية الذات	تنظيم الذات	تقدير الذات
فعالية الذات	١,٠	.301**	.705**
تنظيم الذات	.301**	١,٠	.472**
تقدير الذات	.705**	.472**	١,٠



شكل (١) النموذج المقترح للعلاقات بين متغيرات فعالية الذات، تنظيم الذات، تقدير الذات

كما قام الباحث باختبار النموذج المتصور (شكل (١)) باستخدام برنامج Analysis of moment structure (AMOS 21) من خلال حساب مؤشرات جودة مطابقة النماذج الموضحة بجدول (١١)

جدول (١١) مؤشرات جودة المطابقة **Goodness of Fit Indexs**

مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العلاقات بين فعالية الذات وتنظيم الذات وتقدير الذات
مربع كاي x^2 : يشير بنتلر & بونت (1980) Bentler & Bonett أن مؤشر x^2 يستخدم في حالات العينات الكبيرة ، وعندما يكون التقارب كبير بين النموذج المفترض والبيانات المشاهدة. ويكون التطابق دال احصائياً عندما تكون قيمة مربع كاي غير دالة احصائياً.(Stanley etal., 1989)
مؤشر حسن المطابقة Goodness of Fit Index (GFI): يُعد أول مؤشر مطابقة تم اقتراحه ويشير تاباشنيك وفيدل (Tabachnick and Fidell, 2007) إلى أن جورسكوج وسوريوم Sorbom &Jöreskog قدما هذا المؤشر كبديل لاختبار x^2، ويستخدم في حساب نسبة تباين تغاير مجتمع البحث (Hopper et.al, 2008)
مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي.(Root Mean Square Residual (RMR وهو يعني ببساطة القيمة المطلقة لتغاير البواقي.ويعتمد حصرياً على عناصر مصفوفة البقايا (Browne et.al,2002)
جذر متوسط مربعات خطأ الاقتران (Root Mean Square Error of (RMSEA Approximation) وهو من أهم مؤشرات جودة المطابقة وإذا ساوت قيمته 0.05 فأقل دلّ ذلك على أن النموذج يطابق تماماً البيانات، وإذا كانت القيمة محصورة بين 0.08 ، 0.05 دل ذّلك على أن النموذج المفترض يطابق بدرجة كبيرة بيانات العينة .James etal., 2000 & George A) (Marcoulides and Irini Moustaki, 2002، أما إذا زادت قيمته على٠،٠٨ فيُرَفض النموذج ، وسوف يعتمد بشكل أساسي في هذا البحث على هذا المؤشر، كمعيار لقبول النموذج المفترض من العينة أو رفضه. (اليافي، رندة ، العمري، محمد ،٢٠١٣)
مؤشر المطابقة المعياري (Normed Fit Index (NFI اقترحه بنتلر&بونيت Bentler & Bonett دائماً يقارن النموذج بخط الأساس الذي يعني عدم وجود اى ارتباطات بين متغيرات النموذج، وهو مؤشر حساس لحجم العينة، وتتراوح قيمة هذا المؤشر بين (٠،١) وتشير القيمة المرتفعة بين هذا المدى إلى تطابق أفضل للنموذج مع بيانات العينة.
مؤشر المطابقة المقارن (Comparative Fit Index (CFI CFI يا قترحه بنتلر Bentler ، وتتراوح قيمة هذا المؤشر بين (٠،١) وتشير القيمة المرتفعة بين هذا المدى إلى تطابق أفضل للنموذج مع بيانات العينة.
مؤشر المطابقة النسبي (Relative Fit Index (RFI وتتراوح قيمة هذا المؤشر بين (٠،١)
مؤشر الصدق الزائف المتوقع (expected cross-validation index (ECVI يقيس التفاوت بين مصفوفة التغاير المشاهدة لدى عينة تم تحليلها، ومصفوفة التغاير المتوقع الحصول عليها لدى عينة أخرى مماثلة تعادلها في حجم، وشرط المطابقة طبقاً لهذا المؤشر أن تكون قيمته للنموذج المفترض أقل من قيمتها للنموذج المشبع.
مؤشر الافتقار لحسن المطابقة (Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI تتراوح قيمة هذا المؤشر بين (٠،١)، وقد اقترحه جيمس وآخرون (١٩٨٢) كأول مؤشرات مجموعة الافتقار Parsimony. (Byrne,1998)
مؤشر الافتقار للمطابقة المعياري (Parsimony Normed Fit Index (PNFI أحد مؤشرات مجموعة الافتقار إلا أنه يضع في الاعتبار مدى تعقد النموذج . (Byrne,1998) وتتراوح قيمة هذا المؤشر بين (٠،١).

فيما يلي يعرض الباحث التحليل الإحصائي للاجابة على أسئلة البحث وتفسير نتائج البحث.

الإجابة على السؤال الأول: ما النموذج الإحصائي الذي يفسر العلاقة بين فعالية الذات العامة وتقدير الذات وتنظيم الذات لدى طلاب الدبلومات الجامعية؟

للاجابة على السؤال الأول تم حساب مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح ويوضح جدول (١٢) النتائج لدى العينة الكلية للدراسة.

جدول (١٢) مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المقترح لدى العينة الكلية للبحث.

Model Fit Summary

Model CMIN	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	5	.771	1	.380	.771
Saturated model	6	.000	0		
Independence model	3	281.290	3	.000	93.763

Model RMR, GFI	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	.500	.998	.990	.166
Saturated model	.000	1.000		
Independence model	8.810	.649	.299	.325

Model Baseline Comparisons	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	.997	.992	1.001	1.002	1.000
Saturated model	1.000		1.000		1.000
Independence model	.000	.000	.000	.000	.000

Model Parsimony-Adjusted Measures	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	.333	.332	.333
Saturated model	.000	.000	.000
Independence model	1.000	.000	.000

Model NCP	NCP	LO 90	HI 90
Default model	.000	.000	6.347
Saturated model	.000	.000	.000
Independence model	278.290	226.916	337.073

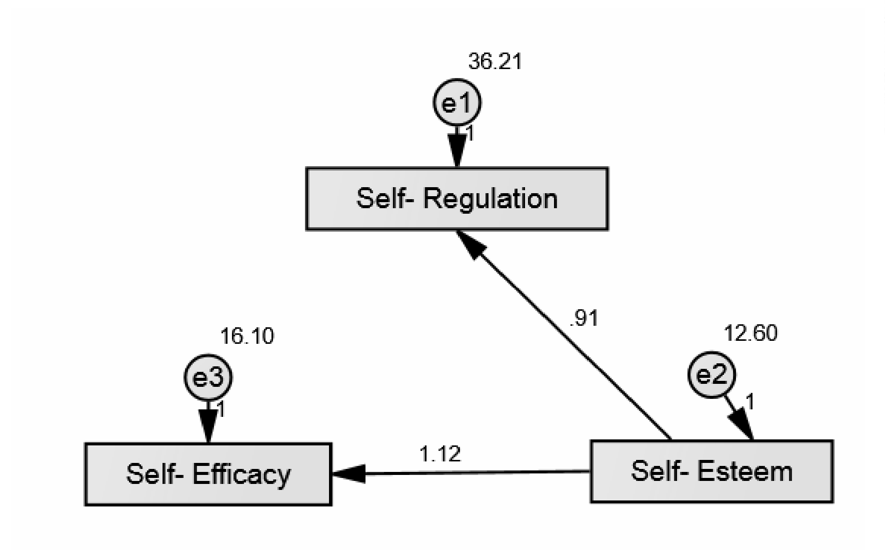
Model FMIN	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	.003	.000	.000	.021
Saturated model	.000	.000	.000	.000
Independence model	.941	.931	.759	1.127

Model RMSEA	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	.000	.000	.146	.535
Independence model	.557	.503	.613	.000

Model AIC	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	10.771	10.906	29.289	34.289
Saturated model	12.000	12.163	34.223	40.223
Independence model	287.290	287.372	298.402	301.402

Model ECVI	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	.036	.037	.058	.036
Saturated model	.040	.040	.040	.041
Independence model	.961	.789	1.157	.961

Model HOELTER	HOELTER .05	HOELTER .01
Default model	1491	2575
Independence model	9	13



شكل (٢) معاملات نموذج العلاقات بين فعالية الذات، تنظيم الذات، تقدير الذات لدى العينة الكلية

ويوضح جدول (١٣) ملخص مؤشرات حسن المطابقة Goodness of fit للنموذج المقترح للعلاقات بين متغيرات فعالية الذات، تنظيم الذات، تقدير الذات لدى العينة الكلية للدراسة.

جدول (١٣) ملخص مؤشرات حسن المطابقة
للنموذج المتصور للعلاقات بين متغيرات الدراسة

مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العلاقات بين فعالية الذات وتنظيم الذات وتقدير الذات	رمز المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي
مربع كاي	χ^2	.771	غير دالة احصائياً
مؤشر حسن المطابقة	GFI	.998	(0-1)
مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية	AGFI	.990	(0-1)
جذر متوسط مربعات البواقي	RMR	.500	(0-1)
جذر متوسط مربعات خطأ الاقتران	RMSEA	.000	(0-1)
مؤشر المطابقة المعياري	NFI	.997	(0-1)

مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العلاقات بين فعالية الذات وتنظيم الذات وتقدير الذات	رمز المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي
مؤشر المطابقة المقارن	CFI	1.000	(0-1)
مؤشر المطابقة النسبي	RFI	.992	(0-1)
مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي	ECVI	.036	أقل من قيمتها للنموذج المشبع
مؤشر الافتقار لحسن المطابقة	PGFI	.166	(0-1)
مؤشر الافتقار للمطابقة المعياري	PNFI	.332	(0-1)

يتضح من جدول (١٣) أن نموذج العلاقات المقترح يتمتع بمؤشرات حسن مطابقة جيدة، حيث إن قيمة مربع كاى غير دالة احصائياً، وقيمة جذر متوسط مربعات خطأ الاقتران RMSEA أقل من (0.05) ، وقيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع ECVI للنموذج الحالي تساوي (0.036) وهي أقل من قيمتها للنموذج المشبع (٠،٤٠).كما تتراوح قيم مؤشرات المطابقة الأخرى في المدى المثالي لقيم المطابقة مما يدل على أن النموذج المفترض مطابق تماماً لبيانات عينة البحث.(حسن، عزت عبد الحميد، ٢٠٠٠،١٥٥) (Cole,1987:584)

الاجابة على السؤال الثاني: هل يختلف نموذج العلاقات بين فاعلية الذات وتنظيم الذات وتقدير الذات باختلاف التخصص الأكاديمي (أدبي – علمي – شرعي) ؟

للإجابة على السؤال الثاني تم حساب مؤشرات جودة مطابقة نموذج الدراسة لدى المجموعات الفرعية لعينة الدراسة المصنفة في ضوء التخصص الأكاديمي ويوضح جدول (١٤) النتائج.

جدول (١٤) مؤشرات جودة مطابقة النموذج المقترح للعلاقة بين فعالية الذات وتنظيم الذات وتقدير الذات لدى المجموعات الفرعية لعينة البحث المصنفة في ضوء التخصص الأكاديمي

المجموعات	χ^2	GFI	AGFI	RMR	RMSEA	NFI	CFI	RFI	ECVI	PGFI	PNFI
العلمي	1.534	.994	.965	1.033	.055	.991	.997	.973	.066	.166	.330
الأدبي	.502	.996	.975	.617	.000	.992	1.000	.977	.131	.166	.331
الشرعي	2.397	.964	.781	1.652	.185	.961	.976	.883	.302	.161	.320

يتضح من جدول (١٤) أن النموذج المقترح مطابق تماماً لبيانات مجموعة الأدبي حيث إن قيمة مربع كاى غير دالة احصائياً، وقيمة جذر متوسط مربعات خطأ الاقتران RMSEA لهما تساوي (0.000) ، كما أن قيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع ECVIللنموذج الحالي لبيانات مجموعة الأدبي وتساوي (0.131) وهي أقل من قيمتها للنموذج المشبع (0.150٠)، كما تتراوح قيم مؤشرات المطابقة الأخرى في المدى المثالي لقيم المطابقة. ويتضح أيضاً أن النموذج المقترح مطابق بدرجة كبيرة لبيانات مجموعة العلمي حيث أن قيمة مربع كاى غير دالة احصائياً، وقيمة جذر متوسط مربعات خطأ الاقتران RMSEA لهما تساوي (0.055) ، وقيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع ECVI تساوي (0.066) وهي أقل من قيمتها للنموذج المشبع (0.068٠). كما يتضح عدم مطابقة النموذج لبيانات مجموعة الشرعي حيث أن قيمة مربع كاى دالة احصائياً، وقيمة جذر متوسط مربعات خطأ الاقتران RMSEA لهما تساوي (0.185) أكبر من (0.08)، وقيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع ECVI تساوي (0.302) وهي أكبر من قيمتها للنموذج المشبع (0.293). ولاستكشاف جوانب الاختلاف بين نماذج المجموعات الفرعية في ضوء التخصص الأكاديمي تم حساب مصفوفة مقارنات النسب الحرجة "Pairwise parameter comparisons للاختلافات بين معلمات مسارات النماذج الافتراضية للمجموعات الفرعية لعينة الدراسة المصنفة في ضوء التخصص الأكاديمي بجدول (١٥)

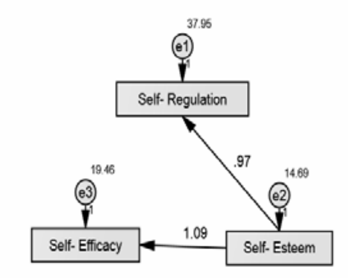
جدول (١٥) مصفوفة مقارنات النسب الحرجة للاختلافات بين معلمات مسارات النماذج الافتراضية لدى المجموعات الفرعية لعينة البحث المصنفة في ضوء التخصص الأكاديمي

	b1	a1	b2	a2	b3	a3	مؤشر الدلالة
b1	.000						اذا كانت قيم Z test المطلقة >١،٩٦ تكون الفروق بين معلمات النماذج دالة عند p<٠،٠٥
a1	.821	.000					
b2	-1.529	-2.242	.000				
a2	.946	.288	2.235	.000			
b3	.532	.184	1.406	.049	.000		
a3	2.036	1.544	3.068	1.100	.543	.000	

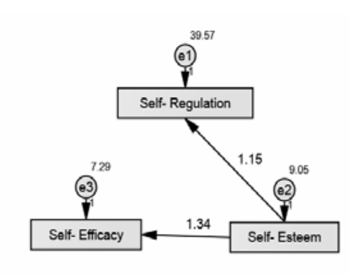
يتضح من جدول (١٥) أن الفروق بين قيم (z) المطلقة للمسارات (a1/a3) (a1/a2) (b1/b2) (b1/b3) (b2/b3) (a2/a3) جميعها أقل من ١،٩٦ أي انها دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠،٠٥

شكل (٣) معلمات مسارات نموذج العلاقات بين متغيرات البحث لدى العينات الفرعية المصنفة في ضوء التخصص

المجموعة الأولى (التخصص العلمي)

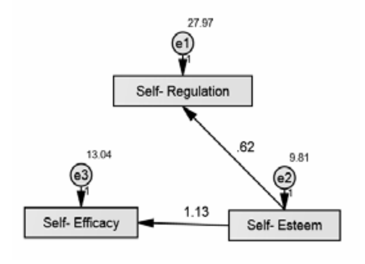


المجموعة الثانية (التخصص الأدبي)



المجموعة الثالثة

(التخصص الشرعي)



الاجابة على السؤال الثالث: هل يختلف نموذج العلاقات بين فاعلية الذات وتنظيم الذات وتقدير الذات باختلاف مجال العمل (معلم- غير معلم)؟

للإجابة على السؤال الثالث تم حساب مؤشرات جودة مطابقة نموذج الدراسة لدى المجموعات الفرعية لعينة الدراسة المصنفة في ضوء مجال العمل (معلم- غير معلم) ويوضح جدول (١٦) النتائج.

جدول (١٦) مؤشرات جودة مطابقة النموذج المقترح لدى المجموعات الفرعية لعينة الدراسة في ضوء مجال العمل

المجموعات	χ^2	GFI	AGFI	RMR	RMSEA	NFI	CFI	RFI	ECVI	PGFI	PNFI
معلمين	.071	1.000	.999	.157	.000	1.000	1.000	.999	.040	.167	.333
غير معلمين	4.243	.948	.686	3.474	.257	.927	.941	.781	.291	.158	.309

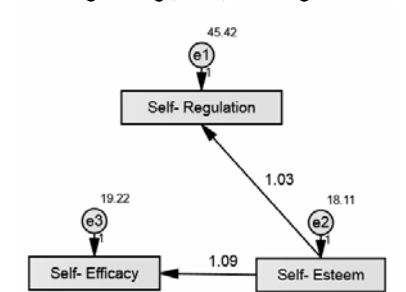
يتضح من جدول (١٦) أن النموذج المُقترح مطابق تماماً لبيانات مجموعة المعلمين حيث إن قيمة مربع كاى غير دالة احصائياً، وقيمة جذر متوسط مربعات خطأ الاقتران RMSEA تساوي (0.000)، كما أن قيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع ECVI للنموذج الحالي (0.040). وهي أقل من قيمتها للنموذج المشبع (٠,٠٤٨)، كما تتراوح قيم مؤشرات المطابقة الأخرى في المدى المثالي لقيم المطابقة. كما يتضح عدم مطابقة النموذج المقترح لبيانات مجموعة غير المعلمين، حيث إن قيمة RMSEA تساوي (0.257)وهي أكبر من (٠,٠٨)، كما أن قيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع ECVI تساوي (0.291). وهي أكبر من قيمتها للنموذج المشبع (٠,٢٤٥) ومن ثم رَفض هذا النموذج بالنسبة لهذه المجموعة. ولاستكشاف جوانب الاختلاف بين نماذج المجموعات الفرعية في ضوء مجال العمل تم حساب مصفوفة مقارنات النسب الحرجة للاختلافات بين معلمات مسارات النماذج الافتراضية للمجموعات الفرعية لعينة الدراسة المصنفة في ضوء مجال العمل بجدول (١٧)

جدول (١٧) مصفوفة مقارنات النسب الحرجة للاختلافات بين معلمات مسارات النماذج الافتراضية لدى المجموعات الفرعية لعينة البحث المصنفة في ضوء مجال العمل

	b1	a1	b2	a2	مؤشر الدلالة
b1	.000				اذا كانت قيم Z test المطلقة
a1	1.993	.000			>١,٩٦
b2	.635	-.438	.000		تكون الفروق بين معلمات النماذج
a2	1.197	-.269	.223	.000	دالة عند ٠,٠٥ >p

يتضح من جدول (١٧) أن الفروق بين قيم (z) المطلقة للمسارين(b1/b2) أكبر من ١,٩٦ أي انها غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ، بينما بلغت قيمة Z test المطلقة للمسارين (a1/a2) 269.- أي انها دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥

المجموعة الأولى (معلمون)   المجموعة الثانية (غير معلمون)



شكل (٤)معلمات مسارات نموذج العلاقات بين متغيرات الدراسة لدى العينات الفرعية المصنفة في ضوء ضوء مجال العمل

الاجابة على السؤال الرابع: هل يختلف نموذج العلاقات بين فاعلية الذات وتنظيم الذات وتقدير الذات، باختلاف الحالة الاجتماعية للطلاب (متزوج-غير متزوج)؟

للإجابة على السؤال الرابع تم حساب مؤشرات جودة مطابقة نموذج الدراسة لدى المجموعات الفرعية لعينة الدراسة المصنفة في ضوء الحالة الاجتماعية للطلاب (متزوج-غير متزوج) ويوضح جدول (١٨) النتائج.

جدول (١٨) مؤشرات جودة مطابقة النموذج المقترح للعلاقة بين فعالية الذات وتنظيم الذات وتقدير الذات لدى المجموعات الفرعية لعينة البحث المصنفة في ضوء الحالة الاجتماعية

المجموعات	χ^2	GFI	AGFI	RMR	RMSEA	NFI	CFI	RFI	ECVI	PGFI	PNFI
المجموعة الأولى	.262	.999	.995	.392	.000	.998	1.000	.995	.053	.167	.333
المجموعة الثانية	.839	.995	.968	.737	.000	.993	1.000	.979	.105	.166	.331

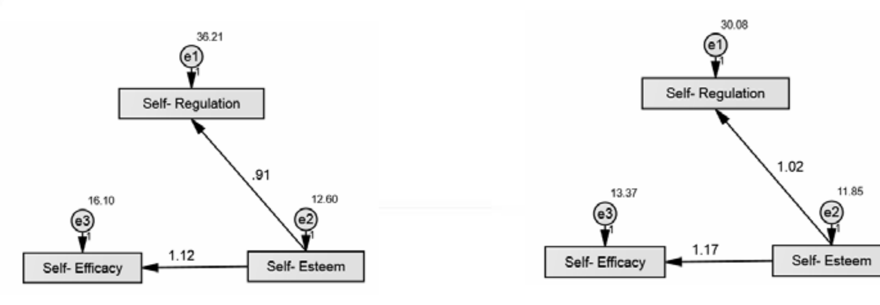
يتضح من جدول (١٨) أن النموذج المُقترح مطابق تماماً لبيانات مجموعة المتزوجين وغير المتزوجين حيث إن قيمة مربع كاى لكليهما غير دالة احصائياً، وقيمة جذر متوسط مربعات خطأ الاقتران RMSEA تساوي (٠,٠٠٠)، كما أن قيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع ECVI للنموذج الحالي (٠,٠٥٣)، (0.105) على التوالي وكلاهما أقل من قيمتها للنموذج المشبع (0.062)،(0.117) على التوالي. كما تتراوح قيم مؤشرات المطابقة الأخرى في المدى المثالي لقيم المطابقة، ومن ثم يُقبل هذا النموذج بالنسبة لمجموعتي البحث المصنفة في ضوء الحالة الاجتماعية. ولاستكشاف جوانب الاختلاف بين نماذج المجموعات الفرعية في ضوء مجال العمل تم حساب مصفوفة مقارنات النسب الحرجة "Pairwise parameter comparisons" للاختلافات بين معلمات مسارات النماذج الافتراضية للمجموعات الفرعية لعينة الدراسة المصنفة في ضوء الحالة الاجتماعية بجدول (١٩)

جدول (١٩) مصفوفة مقارنات النسب الحرجة للاختلافات بين المعلمات للنموذج الافتراضي في ضوء الحالة الاجتماعية

	b1	a1	b2	a2	مؤشر الدلالة
b1	.000				اذا كانت قيم Z test المطلقة >١,٩٦ تكون الفروق بين معلمات النماذج دالة عند p< ٠,٠٥
a1	1.822	.000			
b2	.584	-.630	.000		
a2	1.804	.353	.800	.000	

يتضح من جدول (١٩) أن الفروق بين قيم (z) المطلقة للمسارات (a1/a2) (b1/b2) أقل من ١,٩٦ أي انها دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥

المجموعة الأولى (متزوجون) المجموعة الثانية (غير متزوجون)



شكل (٥) معلمات مسارات نموذج العلاقات بين متغيرات البحث لدى العينات الفرعية المصنفة في ضوء في الحالة الاجتماعية

الاجابة على السؤالي الخامس: هل يختلف نموذج العلاقات بين فاعلية الذات وتنظيم الذات وتقدير الذات، باختلاف المرحلة العمرية (٢٣ إلى ٢٧سنوات – ٢٨ إلى ٣٢ سنوات – أكثر من ٣٢ سنوات)؟

للإجابة على السؤال الخامس تم حساب مؤشرات جودة مطابقة نموذج الدراسة لدى المجموعات الفرعية لعينة الدراسة المصنفة في ضوء المرحلة العمرية ويوضح جدول (٢٠) النتائج.

جدول (٢٠) مؤشرات جودة مطابقة النموذج المقترح للعلاقة بين فعالية الذات وتنظيم الذات وتقدير الذات لدى المجموعات الفرعية لعينة البحث المصنفة في ضوء المرحلة العمرية

المجموعات	χ^2	GFI	AGFI	RMR	RMSEA	NFI	CFI	RFI	ECVI	PGFI	PNFI
٢٣ – ٢٧ سنوات	2.359	.984	.903	1.752	.120	.974	.985	.922	.130	.164	.325
٢٨ – ٣٢ سنوات	.594	.997	.980	.618	.000	.996	1.000	.989	.090	.166	.333
< ٣٢ سنوات	2.086	.984	.903	1.129	.114	.972	.985	.916	.144	.164	.324

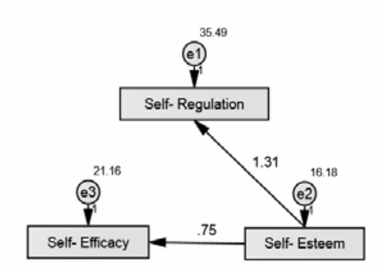
يتضح من جدول (٢٠) أن النموذج المُقترح مطابق تماماً لبيانات مجموعة المرحلة العمرية الثانية (٢٨–٣٢) حيث إن قيمة مربع كاى غير دالة احصائياً، وقيمة جذر متوسط مربعات خطأ الاقتران RMSEA تساوي (٠,٠٠٠)، كما أن قيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع ECVI للنموذج الحالي تساوي (٠,٠٩٠) وهي أقل من قيمتها للنموذج المشبع (٠,١٠٢)، كما تتراوح قيم مؤشرات المطابقة الأُخرى في المدى المثالي لقيم المطابقة ومن ثم قبول النموذج بالنسبة لهذه المجموعة. ويتضح أيضاً من مؤشرات جودة المطابقة بجدول (٢٠) أن النموذج المُقترح غير مطابق لبيانات المجموعة الأولى والثانية، ومن ثم رَفض النموذج المقترح بالنسبة لهما. ولاستكشاف جوانب الاختلاف بين نماذج المجموعات الفرعية في ضوء عامل العمر تم حساب مصفوفة مقارنات النسب الحرجة parameter "Pairwise comparisons" للاختلافات بين معلمات مسارات النماذج الافتراضية للمجموعات الفرعية لعينة الدراسة المصنفة في ضوء ضوء المرحلة العمرية بجدول (٢١)

جدول (٢١) مصفوفة مقارنات النسب الحرجة للاختلافات بين معلمات مسارات النماذج الافتراضية لدى المجموعات الفرعية لعينة البحث المصنفة في ضوء المرحلة العمرية

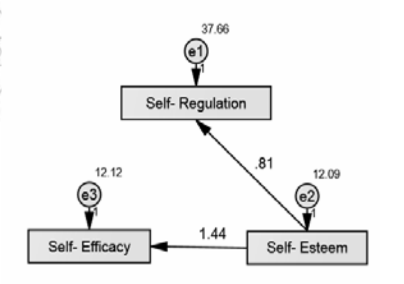
	b1	a1	b2	a2	b3	a3	مؤشر الدلالة
b1	.000						اذا كانت قيم Z test
a1	-2.928	.000					المطلقة
b2	-2.243	.313	.000				>١,٩٦
a2	.756	4.666	3.388	.000			تكون الفروق بين معلمات
b3	-4.363	-2.229	-2.240	-5.669	.000		النماذج
a3	-.128	3.176	2.334	-1.042	4.594	.000	دالة عند p < ٠,٠٥

يتضح من جدول (٢١) أن الفروق بين قيم (z) المطلقة لجميع معلمات مسارات (b1/b2) (b1/b3) (b2/b3) (a1/a3) (a1/a2) جميعها أكبر من ١,٩٦ أي انها غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥، عدا المسارين (a2/a3) اللذين بلغت قيمة Z test المطلقة لهما 1.042- أي انها غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥

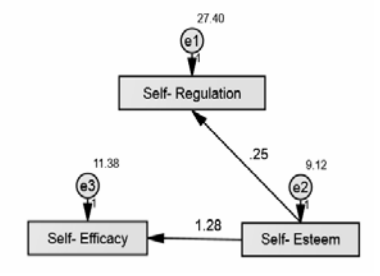
المجموعة الأولى (٢٣ – ٢٧ سنوات)



المجموعة الثانية (٢٨ – ٣٢ سنوات)



المجموعة الثالثة (> ٣٢ سنوات)



شكل (٦)معلمات مسارات نموذج العلاقات بين متغيرات الدراسة لدى العينات الفرعية المصنفة في ضوء المرحلة العمرية

الاجابة على السؤال السادس: هل يختلف نموذج العلاقات بين فاعلية الذات وتنظيم الذات وتقدير الذات باختلاف سنوات الخبرة (١ إلى ٥ سنوات – ٦ إلى ١٠ سنوات – أكثر من ١٠ سنوات) ؟

للإجابة على السؤال السادس تم حساب مؤشرات جودة المطابقة لنموذج الدراسة لدى المجموعات الفرعية لعينة الدراسة المصنفة في ضوء سنوات الخبرة ويوضح جدول (٢٢) النتائج.

جدول (٢٢) مؤشرات جودة مطابقة النموذج المقترح للعلاقة بين فعالية الذات وتنظيم الذات وتقدير الذات لدى المجموعات الفرعية لعينة الدراسة مصنفةً في ضوء سنوات الخبرة

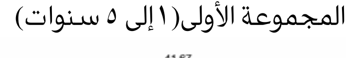
المجموعات	χ^2	GFI	AGFI	RMR	RMSEA	NFI	CFI	RFI	ECVI	PGFI	PNFI
١ إلى ٥ سنوات	4.896	.980	.882	2.033	.156	.972	.978	.917	.093	.163	.324
٦ إلى ١٠ سنوات	1.698	.988	.925	1.204	.080	.968	.986	.903	.131	.165	.323
> ١٠ سنوات	5.575	.932	.591	1.283	.309	.934	.944	.803	.324	.155	.311

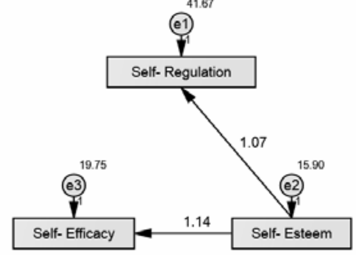
يتضح من جدول (٢٢) أن النموذج المُقترح مطابق بدرجة كبيرة لبيانات المجموعة الثانية (ذوي الخبرة من خمس الى عشر سنوات) حيث إن قيمة مربع كاى (١,٦٩) غير دالة احصائياً، وقيمة جذر متوسط مربعات خطأ الاقتران RMSEA تساوي (0.08)، كما أن قيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع ECVI للنموذج الافتراضي تساوي(0.131) ، وهي أقل من قيمتها للنموذج المشبع (0.135)، كما تتراوح قيم مؤشرات المطابقة الأخرى في المدى المثالي لقيم المطابقة. ويتضح أيضاً أن النموذج المقترح غير مطابق لبيانات عينة كل من المجموعة الأولى والثانية (ذوي خبرة أقل من خمس سنوات ، وذوي عشر سنوات خبرة فأكثر)، ومن ثم رَفض هذا النموذج بالنسبة لهاتين المجموعتين الفرعيتين. ولاستكشاف جوانب الاختلاف بين نماذج المجموعات الفرعية في ضوء عامل الخبرة تم حساب مصفوفة مقارنات النسب الحرجة "Pairwise parameter comparisons" للاختلافات بين معلمات نماذج العلاقات بين متغيرات الدراسة لدى العينات الفرعية المصنفة طبقاً لسنوات الخبرة ويوضح النتائج بجدول (٢٣).

جدول (٢٣) مصفوفة مقارنات النسب الحرجة للاختلافات بين معلمات مسارات النماذج الافتراضية لدى المجموعات الفرعية لعينة البحث المصنفة في ضوء سنوات الخبرة

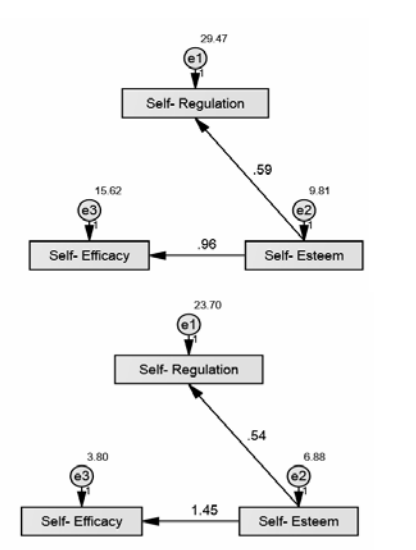
	b1	a1	b2	a2	b3	a3	مؤشر الدلالة
b1	.000						إذا كانت قيم (Z) test المطلقة
a1	-.421	.000					>١,٩٦
b2	-1.081	-.581	.000				تكون الفروق بين معلمات
a2	-2.666	-2.132	-1.629	.000			النماذج
b3	2.266	2.274	2.848	4.036	.000		دالة عند ٠,٠٥ >p
a3	-2.134	-1.804	-1.429	-.173	-3.181	.000	

يتضح من جدول (٢٣) أن الفروق بين معاملات المسارات (a2/a3), (a1/a3), (b1/b2) دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥. بينما الفروق بين قيم (z) المطلقة للفروق بين معلمات المسارات (b2/b3) (b1/b3) (a1/a2) غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0.05) حيث إنها جميعاً أقل من (1.96).


المجموعة الأولى(١ إلى ٥ سنوات)



المجموعة الثانية (٦ إلى ١٠ سنوات)



المجموعة الثالثة

(> ١٠ سنوات)

شكل (٧) معلمات مسارات نموذج العلاقات بين متغيرات الدراسة لدى العينات الفرعية المصنفة في ضوء الخبرة

الخلاصة: مما سبق يتضح أن نتائج الدراسة تؤكد حُسن المطابقه الإحصائية للنموذج المفترض للعلاقات بين فاعلية الذات وتنظيم الذات وتقدير الذات ومطابقته تماماً لبيانات عينة الدراسة الكلية، ويتفق ذلك مع ما أثبتته الدراسات السابقة التي تناولت العلاقات بين عمليات الذات الثلاث، حيث أثبتت دراسة (الآلوسي،٢٠٠١) وجود علاقة ارتباطيه موجبة عالية بين فعالية الذات وتقدير الذات، كما أثبتت دراسة ليو وآخرين (Liew et.al., 2008) علاقة فعالية الذات بتنظيم الذات. بينما يختلف ذلك مع نتائج دراسة ماكنزي (McKenzie,1999) التي أظهرت عدم وجود ارتباط بين فعالية الذات وتقدير الذات. ولا شك أن المستوى الأكاديمي يلعب دوراً محورياً في الربط بين عمليات الذات الثلاث فجميعهم يؤثر في المستوى الأكاديمي ويتأثر بها، حيث تشير نتائج الدراسات السابقة الى أن فعالية الذات من أهم معززات ومنبئات التحصيل الأكاديمي والمشاركة الفصلية ومواجهة الامتحانات وذلك طبقاً لنتائج دراسة جولتلي(Golightly, 2007)، وأبيت & كليت (Abbitt Klett, 2007)، ولان وآخرين (Lane et.al., 2003)، وماكلافلين وآخرون (McLaughlin et.al, 2007)، وبريسو وآخرين (Breso, 2011)، وباسافاراجابا (Basavarajappa, 2012)، وجنجرت وجوستافسون Jungert & Gustafson, 2009)، كما أظهرت الدراسات السابقة أهمية كبيرة لتنظيم الذات في الأداء الكتابي، وحل المشكلات الرياضية، السلوك التنظيمي، واتخاذ القرار، والابتكار، وتحفيز الانجاز، والضبط الذاتي للمشكلات، والوقاية من الاحتراق النفسي والتسويف ومنها دراسة لاثام ولوك (Latham & Locke, 1991)، الضبيبان (Al-Dhobaiban, 2005)، ومونتاجيو (Montague, 2008)، ولان وآخرين(Lane et.al., 2008)، وفاهيدي وآخرين (Vahedi et.al., 2009)، (سعيد، ٢٠١٢)، وقد كشفت دراسة ين وآخرين (Yen et.al., 2005) أن المعرفة المنظمة ذاتياً تتنبأ بالتعلم المنظم ذاتياً. كما أظهرت نتائج الدراسات السابقة علاقة تقدير الذات بالتحصيل الدراسي والتكيف المدرسي والأداء الاكاديمي ومنها دراسة باشمان وأومالي (Bachman & O'Malley, 1977)، (جبريل،

١٩٨٣)، (شـعيب، ١٩٨٨)، (عكاشـة، ١٩٩٠)، بتنكـورت وآخـرون (Bettencourt, 1999)، وإلــيس (Ellis,1999)، وعبـد الهــادي(Abdullahi, 2009)، وكولكــاهون وبــورني (Colquhoun& Bourne,2012)، أفاري وآخـرين (Afari et al., 2012). بينما أشـار نـادري وآخـرون (Naderi H., 2009)، وجولب وميلولوزا (Golub & Miloloza, 2010) إلى عـدم ارتباط تقدير الذات بالتحصيل الدراسـي لكنه ارتبط إيجابياً بإتقان الأداء الأكـاديمي. كما وُجـدت علاقـة موجبـة بين الـشعور بالأمن وتقـدير الـذات (كفافي، ١٩٨٩)، والاتجـاه نحـو الاختبارات والدافعية للإنجاز (المطوع، ١٩٩٦)، وتشير النتائج أن نمـوذج الدراسـة المقترح مطابق تماماً لبيانـات ذوي التخـصص الأدبي، كمـا أنـه مطابق بدرجـة كبيـرة لبيانـات ذوي التخـصص العلمـي، بينمـا تـشير النتـائج الى عـدم مطابقـة النمـوذج لبيانـات ذوي التخـصص الشـرعي، وفي ضوء ذلك يتضح تـدرج المطابقـة من عـدمها لـدى ذوي التخـصص الشـرعي مـروراً بالتخـصص العلمـي نحـو تمامهـا فـي التخـصص الأدبي وهـو تخـصص الـدبلومات التي تنتمي اليهـا عينـة البحـث. ويمكـن أن تفـسر جوانـب الاخـتلاف بـين نمـاذج المجموعـات الفرعية في ضوء التخصص الأكاديمي كنتيجة لوجود فروق دالة احصائياً بين المسـارات (b1/b2) (b1/b3) (b2/b3) (a2/a3) (a1/a3) (a1/a2). كمـا كـشفت النتـائج أن النمـوذج المقترح مطابق تماماً لبيانات مجموعـة المعلمين وغيـر مطابق لـدى غيـر المعلمين وربمـا يرجع ذلك الى الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين المسـارين (a1/a2). ويتفق ذلك مع نتائج فانلـد وآخـرين (Vanlede et.al. ,2009) التـي أشـارت الـى أن طلبـة الفيزيـاء والرياضيات لـديهم أعلـى مـستوى لفعاليـة الـذات بالمقارنـة مـع الآخـرين، بينمـا أشـارت إليـه دراسـة (الآلوسـي، ٢٠٠١) التي توصلت إلى عـدم وجـود فـروق دالـة فـي فاعليـة الـذات طبقـاً لمتغير التخـصص الأكــاديمي. كمــا أثبتــت النتــائج أن النمــوذج المقتــرح مطــابق تمامــاً لبيانــات مجموعـة المتزوجين وغيـر المتزوجين ومـن ثـم يٌقبـل هـذا النمـوذج بالنسـبة لمجمـوعتي البحـث المـصنفة فـي ضـوء الحالـة الاجتماعيـة، كمـا أنـه مطابق تمامـاً لبيانـات مجموعـة المرحلـة العمريـة الثانيـة (٢٨-٣٢)، وغيـر مطابق لبيانـات المجموعـة الأولـى والثانيـة، كمـا

يتضح أن النموذج المُقترح مطابق بدرجة كبيرة لبيانات المجموعة الثانية (ذوي الخبرة من خمس الى عشر سنوات) ويتضح أيضاً أن النموذج المقترح غير مطابق لبيانات عينة كل من المجموعة الأولى والثانية (ذوي خبرة أقل من خمس سنوات ، وذوي عشر سنوات خبرة فأكثر)، وتتناسق هذه البيانات مع بعضها البعض حيث إن ذوي المرحلة العمرية الثانية (٢٨–٣٢) غالباً ما تكونون من ذوي الخبرة من خمس الى عشر سنوات، وربما يرجع ذلك للاختلافات بين معلمات نماذج العلاقات بين متغيرات الدراسة لدى العينات الفرعية المصنفة طبقاً لسنوات الخبرة حيث وُجد أن الفروق بين معاملات المسارات (b1/b2), (a1/a3), (a2/a3) دالة احصائياً.

التوصيات وآفاق الدراسة المستقبلية: انطلاقاً من النتائج المستخلصة توصي الدراسة بمايلي:

- تطبيق نظام الإرشاد الاكاديمي والطلابي لطلاب الدبلومات الجامعية لحل مشكلاتهم وتذليل العقبات التي تعوق التكيف الدراسي والتعلم وترشيد عمليات الذات لديهم.
- ضرورة الأخذ في الاعتبار مستوى فعالية وتنظيم وتقدير الذات لدى الطالب عند تقييم شخصيتة في اختبارات القبول لدراسة الدبلومات الجامعية ، على أن يكون المعدل الأكاديمي هو المعيار الأول للقبول فهو المؤشر الرئيسي للمستوى الأكاديمي ،كما أنه يُعد دالة لعمليات الذات التي تشير إلى مستوى جهد الطالب وأدائه في العمل الأكاديمي.
- العمل على مراعاة خصائص الطلاب في محتوى البرامج الدراسية والتدريبية لتلبية حاجاتهم ومراعاة أحوالهم ودعم مجالات رعاية وتطوير الذات في البرامج الدراسية والتدريبية.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس على توظيف خبرات الدارسين وتنظيمهم الذاتي بشكل جيد في الممارسات التعليمية لرفع مستوى فعالية وتنظيم وتقدير الذات.

- مرونة الدراسة والعمل على تفعيل مشاركة الطلاب فيما يتعلق بسير البرامج واتخاذ القرار بما لا يخالف القواعد الأساسية لنظام الدراسة.
- الاهتمام بتدريب الطلاب المباشر على مهارات فاعلية وتنظيم الذات التي بدورها ترفع درجة دافعية الإنجاز، وتقدير الذات.
- إجراء مزيد من البحوث والدرسات حول عمليات الذات لدى الطلاب وطرق الإرشاد المناسبة لهم وكيفية تنمية مهارات وتحسين عمليات الذات لديهم.

* * *

مراجع البحث

- أبوزيد، إبراهيم أحمد (١٩٨٧). سيكولوجية الذات والتوافق. الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية .
- أبوهاشم ، السيد محمد & عبدالقادر ، فتحى عبد الحميد (٢٠٠٧). البناء العاملى للذكاء فى ضوء تصنيف جاردنر وعلاقته بكل من فعالية الذات وحل المشكلات والتحصيل الدراسى لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية – جامعة الزقازيق ، العدد ٥٥، ص ص ١٧١–٢٤٢
- أبوهاشم ، السيد محمد (٢٠٠٥). مؤشرات التحليل البعدى Meta- Analysis لبحوث فعالية الذات فى ضوء نظرية باندورا . مجلة البحوث التربوية، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، العدد ٢٣٨.
- اسماعيل، محمد المري (١٩٨٧). العلاقة بين تقدير الذات وبعض صفات الشخصية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، مجلة التربية، جامعة الزقازيق، المجلد ٢، العدد ٣.
- الأشول، عادل عز الدين (١٩٧٨). سيكولوجية الشخصية – تعريفها–نظرياتها– نموها–قياسها–وانحرافها. . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- الألوسي، احمد اسماعيل عبود (٢٠٠١). فاعلية الذات وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلبة الجامعة . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة بغداد.
- انجلز، باربرا (١٩٩٠). مدخل إلى نظريات الشخصية. ترجمة فهد الدليم، الطائف: دار الحارثي للطباعة والنشر.
- الأنصاري ، سامية لطفي (١٩٨٩). تقدير الذات وعلاقته باتجاهات التنشئة الاجتماعية لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية . الإسكندرية ، دار المطبوعات الجديدة ، مجلة التربية المعاصرة ، العدد ١٢.
- بنيس، نجوى السيد (١٩٩٥). الكفاية الشخصية وتقدير الذات وعلاقتهما بأمراض الاكتئاب لدى المراهقين. رسالة دكتوراه ، جامعة الزقازيق.
- جبريل، موسى عبد الخالق (١٩٨٤). تقدير الذات والتكيف المدرسي لدى الطلاب الذكور. دمشق : المجلة العربية لبحوث التعليم العالي،العدد١.

- جبريـل، موسـى عبـد الخـالق (١٩٩٣). تقـدير الـذات لـدى الطلبـة المتفـوقين وغيـر المتفـوقين دراسـياً. الجامعة الأردنية ، مجلة دراسات (العلوم التربوية) ، العدد ٢ ، ص ١٩٥–٢٢٥

- حـسن، عـزت عبـد الحميـد (٢٠٠٠). الاحـصاء المتقـدم فـي العلـوم النفـسية والتربويـة والاجتماعيـة. القاهرة: دار القدس للطباعة والنشر.

- حسن، محمد بيومي (١٩٨٩). تقدير الذات لدى التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض. القاهرة : بحوث المؤتمر الخامس لعلم النفس، القاهرة : الجمعية المصرية للدراسات النفسية،ص ٤٠٢–٤١٥.

- الخضير ، غادة بنت عبد الله بن علي (١٩٩٩). فاعلية برنامج تدريبي توكيدي في تنمية تقدير الذات لدى عينة من طالبات الجامعة مرتفعات الأعراض الاكتئابية. رسالة ماجستير ، كلية التربية بجامعة الملك سعود.

- الدرينى، حسين عبد العزيز & سلامة، محمد أحمد (١٩٨٣). تقدير الذات في البيئة القطرية– دراسة ميدانية . بحوث ودراسات في الاتجاهات والميول النفسية ، مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر،المجلد ٧، العدد ٢ .

- الدوسـري، سـارة ناصـر آل جريـر (٢٠٠٠). إدراك القبـول والـتحكم الوالـدي لـدى طالبـات الجامعـة وعلاقتهما بتقدير الذات والفعالية الذاتية.رسالة ماجستير بقسم علم النفس ، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

- دويدار ، عبد الفتاح محمد (١٩٩٩). العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات . القاهرة: دار الفكر العربي.

- رمضان، رشيدة عبد الرؤوف (٢٠٠٠). آفاق معاصرة في الصحة النفسية للأبناء. القاهرة : دار الكتب العلمية.

- زهران ، حامد عبد السلام (١٩٨٠) .التوجيه والإرشاد النفسي. القاهرة : عالم الكتب.

- سعيد، بكر محمد (٢٠١٢). فعالية برنامج قائم على استراتيجيات تنظيم الذات للوقاية من الاحتراق النفسي لدى طلاب التعليم الموازى (المسائي) . بحث مقدم الى مؤتمر مستقبل التعليم الموازي ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الفترة من ٢٨– ٢٠١٢/٢/٢٩.

- سلامة، فاروق عبد الفتاح (١٩٨٧). مقارنة نحو الذكاء ونحو تقدير الذات في الطفولة والمراهقة– دراسة ميدانية . مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، المجلد ٢ ، العدد ٣
- سلامة، ممدوحة (١٩٩١). المعاناة الاقتصادية فى تقدير الذات و الشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة الجامعة . مجلة دراسات نفسية ، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية ، القاهرة : ك ١، ج ٣ .
- سلامة، ممدوحة محمد (١٩٩١). تقدير الذات والضبط الوالدي للأبناء في نهاية المراهقة وبداية الرشد. مجلة دراسات نفسية، المجلد١، العدد ٤
- سليمان، عبد الرحمن سيد (١٩٩٩): بناء مقياس تقدير الذات لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية في دولة قطر . مجلة علم النفس ، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب ، العدد ٢٤
- السمادونى، شوقيه إبراهيم إبراهيم (١٩٩٣): الضغوط النفسية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة وعلاقتها بتقدير الذات، رسالة ماجستير ،كلية التربية ، جامعة الزقازيق.
- شعبان، عبد ربه علي (٢٠١٠). الخجل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى المعاقين بصرياً. بحث تكميلي للحصول على درجة الماجستير ، قسم علم النفس بكلية التربية في الجامعة الإسلامية بغزة.
- شعيب ، علي محمود (١٩٨٨). نمذجة العلاقة السببية بين تقدير الذات والقلق والتحصيل الدراسي لدى المراهقين من المجتمع السعودي . مجلة العلوم الإحصائية ، جامعة الكويت ، المجلد ١٦، العدد ٢ .
- شقفة ، عطا أحمد على (٢٠٠٨). تقدير الذات وعلاقته بالمشاركة السياسية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة بغزة. رسالة ماجستير علم النفس السياسى ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس.
- الشهري، علي (١٩٩٩). الفروق في أبعاد مفهوم الذات في ضوء المستوى الدراسي لدى المعاقين بصريا بمعهد النور بالرياض. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الملك فيصل.
- شوكت، محمد (١٩٩٣). تقدير المراهق لذاته وعلاقته بالاتجاهات الوالدية والعلاقات مع الأقران. مركز البحوث التربوية ، جامعة الملك سعود.

- صالح، أحمد محمد (١٩٩٥).مقياس تقدير الذات لطلاب الجامعة. مجلة التقويم النفسي والتربوي، جماعة القياس والتقويم التربوي الفلسطيني، المجلد ٣، العدد ٦.
- الضيدان ، الحميدي محمد ضيدان (٢٠٠٤) . تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بحث تكميلي للحصول على درجة الماجستير الرعاية والصحة النفسية ، قسم العلوم الاجتماعية ،كلية الدراسات العليا . أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.
- الطحان، لبنى (١٩٩٥). تقدير الذات وعلاقته ببعض المخاوف لدى الطفل الأصم. رسالة ماجستير ، جامعة عين شمس.
- الطواب، سيد محمود (١٩٨٦) . أثر خبرة النجاح والفشل في الموقف التعليمي على تقدير الذات لدى تلاميذ المدرسة الإعدادية . مجلة التربية المعاصرة ، لجنة اجتماعيات التربية ، القاهرة.
- عبد الحافظ، ليلى عبد الحميد (١٩٨٢). مقياس تقدير الذات للصغار والكبار. القاهرة: دار النهضة.
- عبد الرحيم ، بخيت (١٩٨٥). دور الجنس في علاقته بتقدير الذات . الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، المؤتمر الأول لعلم النفس .
- عبد المقصود، هانم (١٩٨٣). نمو القدرة الابتكارية وعلاقتها بنمو تقدير الذات. رسالة ماجستير ، بكلية التربية– جامعة عين شمس.
- عبدات، روحي مروح (٢٠٠٩) . مستوى تقدير الذات عند الأشخاص المعاقين العاملين وغير العاملين في دولة الإمارات العربية المتحدة. المؤتمر الدولي الثالث للإعاقة والتأهيل "البحث العلمي في مجال الإعاقة" ، مركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة ومؤسسة سلطان بن عبد العزيز آل سعود الخيرية ، جمعية الأطفال المعوقين ، مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية ، الرياض ٢٣ –٢٦/٣/٢٠٠٩م.
- العدل ، عادل محمد (٢٠٠١) . تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكل من فعالية الذات والاتجاه نحو المخاطرة . مجلة كلية التربية جامعة عين شمس ، الجزء الأول ، العدد ٢٥، ص ١٢١–١٧٨
- عسكر ، عبد الله (١٩٩١). اختبار تقدير الذات للمراهقين والراشدين. القاهرة ، الأنجلو المصرية .

- عكاشة ، محمود فتحي (١٩٩٠). تقدير الذات وعلاقته ببعض المتغيرات البيئية والشخصية لدى عينة من أطفال مدينة صنعاء . الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
- عكاشة، أحمد (١٩٩٨).الطب النفسي المعاصر. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- غنيم، سيد محمد (١٩٧٥): سيكولوجية الشخصية "محدداتها، قياسها، نظريتها".القاهرة : دار النهضة العربية
- فايد، حسين على محمد (١٩٩٧). وجهة الضبط وعلاقتها بتقدير الذات وقوة الأنا لدى متعاطي المواد. مجلة علم النفس ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة، العدد ٤٢ .
- فائق، أحمد فؤاد السيد (١٩٦٣). دراسة تجريبية عن القلق والجمود وتقدير الذات. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب، جامعة عين شمس .
- فرج، صفوت (١٩٩١). مصدر الضبط وتقدير الذات وعلاقتهما بالانبساط والعصابية. مجلة دراسات نفسية ، القاهرة: رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية "رانم" ك١، ج١.
- القاضي، يوسف و فطيم، لطفي & عقل، محمود عطا (٢٠٠٢). الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي. الرياض: دار المريخ للنشر والتوزيع.
- القسوس، هند (١٩٨٥). العلاقة بين تقدير الذات ومدركات النجاح والفشل. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية.
- كامل، عبد الوهاب محمد (١٩٩٣) . المكونات العاملية لتقدير الذات . بحوث في علم النفس، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.
- كامل، وحيد مصطفى (٢٠٠٤). علاقة تقدير الذات بالقلق الاجتماعي لدى الأطفال ضعاف السمع. مجلة دراسات نفسية ، مجلد ١٤، العدد ١: ٣١– ٦٨
- كفافي، علاء الدين (١٩٨٩). تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي. دراسة في عملية تقدير الذات ، المجلة العربية للعلوم الإنسانية ، مجلس النشر العلمي الكويتي ،جامعة الكويت. مجلد ٩، العدد ٣٥.

- اللحامى، نهى يوسف (١٩٨٧). العلاقة بين تقدير الذات والقلق لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية . بحوث المؤتمر الثالث لعلم النفس ، الجمعية
- المصرية للدراسات النفسية ، القاهرة.
- مصطفى فهمي (١٩٧٩). الصحة النفسية – دراسة في سيكولوجية التكيف. القاهرة: المطبعة العربية الحديثة.
- مصطفى فهمي ومحمد على القطان (١٩٧٩) . التوافق الشخصي والاجتماعي . القاهرة: مكتبة الخانجى.
- المصطفى، محجوب الصدق (١٩٩٨): تقدير الذات لدى الشيوخ والمسنين وعلاقته بالاكتئاب "دراسة ميدانية بالولاية الشمالية" . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الخرطوم.
- المطوع ، محمد حسن (١٩٩٤). التوازن النفسي لطلاب وطالبات المرحلتين الإعدادية والثانوية وعلاقته بالدافع للإنجاز والاتجاه نحو الاختبارات وتقدير الذات بدولة البحرين. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية ، جامعة الملك سعود ، المجلد ٨.
- موسى، محمد المرشدى (١٩٨٧). دراسة معملية لمستوى الطموح وتقدير الذات لدى طلبة الجامعة . مجلة كلية التربية ، العدد ٩ ، جامعة المنصورة
- هول و ليندزي (١٩٧٨):نظريات الشخصية ، ترجمة فرج أحمد وقدري حفني،القاهرة : الهيئة المصرية العامة للنشر و التوزيع.
- اليافي، رندة سلامة ، العمري، محمد بن سعيد (٢٠١٣). الاتجاهات النفسية لممارسة العمل عن بعد. مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية – المجلد ٢٩– العدد الثاني، ص ص٥٩–٩٣
- Abbitt, J. & Klett, M. (2007). Identifying influences on attitudes and self-efficacy beliefs towards technology integration among pre-service educators Electronic Journal for the Integration of Technology in Education, Vol. 6, PP. 28-42

- Abdullahi, O.E. (2009). Relationship among Achievement Motivation, Self esteem, Locus of Control and Academic Performance of Nigerian University Students. The Journal of Educational Administration and Policy Studies. www.academicjournals.org/jeaps
- Afari E., Ward G., Khine M. S., (2012). Global Self-Esteem and Self-Efficacy Correlates: Relation of Academic Achievement and Self-Esteem among Emirati Students. International Education Studies Vol. 5, No. 2,PP 49-57
- Al-Dhobaiban (2005). Exploring the relationship between self-regulation and creativity. Dissertation Abstracts International, Vol. 67, No.1

And adult quartory, Vol. II, p 5

- Ang, R., Neubronner, M., Oh, S., & Leong, V. (2006). Dimensionality of Rosenberg's self-esteem scale among normal-technical stream students in Singapore. Current Psychology, 25(2), 120–131.
- Appelbaum S. H., Hare A. (1996).Self-efficacy as a mediator of goal setting and performance some human resource applications. Journal of Managerial Psychology, Vol. 11, No. 3, PP. 33-47.
- Atike G. (2006). The role of locus of control, self-esteem, parenting style, loneliness, and academic achievement in predicting bullying among middle school students. A Thesis submitted to the graduate school of social sciences of Middle East technical university in partial fulfillment of the Requirements for the degree of Master of Science in the department of educational psychology.

- Bandura, A. “Social cognitive theory of self-regulation”, Organizational Behavior and Human Decision Processes, Vol. 50, 1991, pp. 248-87.
- Basavarajappa, A. (2012). The relationship of academic stress, depression, and self-efficacy with academic performance among high school students in Iran. Indian Streams Research Journal, Vol. 1, No. 5. Key: citeulike:11352405
- Baumeister R. F. (2005).Rethinking Self-Esteem Why nonprofits should stop pushing self-esteem and start endorsing self-control. Stanford Social Innovation Review, Vol. 3, No. 4
- Baumeister R. F., Campbell J. D., Krueger J. I., Vohs K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or heal their lifestyle? Psychological Science in the Public Interest, Vol. 4, No. 1, PP. 1 - 4 4.
- Bender, R. LWells, M. &Peterson S. (1993). Self-Esteem Paradoxes and innovation in clinical theory and Practice. Washington
- Bettencourt B. A., Charlton K., Eubanks J., Kemahan, C., Fuller B. (1999). Development of Collective Self-Esteem among Students: Predicting Adjustment to College. Basic and applied social psychology, Vol. 2, No. 3, PP 213-222.
- Boekaerts M., Corno L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. Applied psychology: An International School, Vol. 54 , No. 2, PP. 199–231

- Boldaji M. A. . . The Relationship between learning style, self-efficacy beliefs, and academic fields in high school students. (2013) http://www.sid.ir/en/VEWSSID/J_pdf/97420082411.pdf
- Breso F., Schaufeli W., Salanova M. (2011). Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasi-experimental study. High Educ, No. 61, PP. 339 –355 DOI 10.1007/s10734-010-9334-6
- Brooks R., Noy M. V. (2013). Study of Self-Esteem and Self- Efficacy as Psychosocial Educational Outcomes: The Role of High School Experiences and Influences. http://theop.princeton.edu/conference/seminar08/Brooks_HighSchoolExperiences_v.01
- Brown, J. M., Miller, W. R., & Lawendowski, L. A. (1999). The Self-Regulation Questionnaire. In L. VandeCreek & T. L. Jackson (Eds.), Innovations in clinical practice: A source book (Vol. 17, pp. 281-289). Sarasota, FL: Professional Resource Press. http://casaa.unm.edu/inst/SelfRegulation%20Questionnaire%20 (SRQ).pdf
- Browne, M. W., MacCallum, R. C., Kim, C., Andersen, B. L., & Glaser, R. (2002). When fit indices and residuals are incompatible. Psychological Methods, 7, 403-421.
- Byrne, B. M.(1998).Structural equation modeling with LISREL, PRELIS and SIMPLIS: Basic Concepts, Applications and Programming.Mahwah, NJ:Lawrence Erlbaum Associates.

- Cole, D.(1987).Utility of confirmatory factor analysis in test validation research, Journal of clinical psychology,55(1)pp. 584-594
- Colquhoun L.K., Bourne P.A. (2012). Self-Esteem and Academic Performance of 4th Graders in two Elementary Schools in Kingston and St. Andrew, Jamaica Asian Journal of Business Management. Vol. 4, No. 1 ,PP. 36-57,
- Cruce, T.M., Kinzie, J. M. Williams, C. L. Morelon, Y. Xingming (2005). The Relationship between First-Generation Status and Academic Self-efficacy among Entering College Students. Paper presented at the 30th Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education (ASHE), Philadelphia, PA, November 17-19.
- Diseth A. (2011). Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. Learning and Individual Differences, PP. 191–195
- Duckworth A., Grant H., Loew B., Oettingen G., Gollwitzer P.,(2011). Self-regulation strategies improve self-discipline in adolescents: benefits of mental contrasting and implementation intentions. Educational Psychology Vol. 31, No. 1, PP. 17–26
- Duckworth K. , Akerman R. , Alice MacGregor A. , Emma Salter E. , Vorhaus J. ,(2009). Self-Regulated learning a literature review. WBL research centre , London: the Institute of Education
- Ellis, S. (1999). Adolesents “Perceptions of Self-esteem: A Newzaland Study” International Journal of Adolescence and Youth. Vol. 7 , pp. 349-358

- English, H. & English, A. (1958). A comprehensive Dictionary of Psychology Terms. New York. David Mokay Company.
- Gist, M.E. & Mitchell, T.R. " Self-Efficacy: A Theoretical Analysis of Its Determinants and Malleability" The Academy of Management Review Vol. 17, No. 2 (Apr., 1992), pp. 183-211
- Gist, M.E., “Self-efficacy: implications for organizational behavior and human resource management”, Academy of Management Review, Vol. 12 No. 3, 1987, pp. 472-85.
- Golightly T. R. (2007). Defining the components of academic self-efficacy in Navago American indeian high school students. A dissertation submitted to the faculty of Brigham Young University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy Department of Counseling Psychology and Special Education Brigham Young University.
- Golub T. L., Miloloža M., (2010). Facebook, Academic Performance, Multitasking and Self-Esteem. 10th Special Focus Symposium on ICESKS: Information, Communication and Economic Sciences in the Knowledge Society, Zagreb, Hrvatska, 11-12.11.2010.
- Habel C. (2009). Academic self-efficacy in ALL: Capacity-building through self-belief. Journal of Academic Language & Learning Vol. 3, No. 2, PP. A94-A104
- Habibollah, N, Rohani, A, Aizan, T, Jamaluddin, S & Kumar, V 2009, ‘Self Esteem Gender and Academic Achievement of Undergraduate Students’, American Journal of Scientific Research, no. 3, pp. 26-37.

- Harris S. (2009) .The relationship between self-esteem and academic success among African American student in the minority engineering program at a research extensive university in the southern portion of the united state. A Dissertation Submitted to the Graduate Faculty of the Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College In partial fulfillment of the Requirements for the degree of Doctor of Philosophy in The School of Human Resource Education and Workforce Development
- Hoyle R. H., Bradfield E. K., (2010). Measurement and Modeling of Self-Regulation: Is Standardization a Reasonable Goal? Manuscript prepared for the National Research Council Workshop on Advancing Social Science Theory: The Importance of Common Metrics, Washington, February ٢٥-26.
- Hurley, T. (2006). Intervention Strategies to Increase Self-efficacy and Self-regulation in Adaptive On-Line Learning. PP. 440-444
- Iaacs, A.F. (1982). Self Esteem Giftedness Talent Creativity and suicide. the Creative Child
- Joshi S., Srivastava (2009). Self-esteem and Academic Achievement of Adolescents. Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, Vol. 35, Special Issue, 33-39.
- Judge T. A. , Jackson C.L. , Shaw J. C. , Brent A. , Scott B. A. , Rich B. L. (2007) Self-Efficacy and Work-Related Performance: The Integral Role of Individual Differences. Journal of Applied Psychology, the American Psychological Association, VOL. 92, No. 1, PP. 107–127

- Jungert T. & Gustafson S. (2009). Attributional style, academic self-efficacy, and attemps to influence the study environment. From Jern, S. & Näslund, J. (Eds.). (2009). Dynamics Within and Outside the Lab. Proceedings from The 6h Nordic Conference on Group and Social Psychology, May 2008, Lund, PP. 131-146
- Kocha A. & Nafzigerb J. (2009). Self-regulation through goal setting. IZA Discussion Paper Nr. 3893.
- Kristen, C.K, et.al, (1999): Gender Differences in Self-Esteem, Ameta Analysis. Psychological Bulletin, Vol. 125, No. 4, PP. 470-500.
- Kuiper R., Pesut D., Kautz D. (2009). Promoting the Self-Regulation of Clinical Reasoning Skills in Nursing Students. The Open Nursing Journal , Vol. 3, PP. 76-85
- Lane J., Lane A., Cockerton T. (2003). Prediction of Postgraduate Performance from Self-Efficacy, Class of Degree and Cognitive Ability Test Scores. Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education. Vol. 2, No. 1, PP. 113-118.
- Lane, K.L., Harris, K. R., Graham, S., Weisenbach, J. L., Brindle, M., & Morphy, P. (2008). The effects of self-regulated strategy development on the writing performance of second-grade students with behavioral and writing difficulties. The Journal of Special Education, Vol. 41, PP. 234-252.
- Latham, G. P., & Locke, E. A. (1991). Self-regulation through goal setting. Organizational Behavior and Human Decision Processes, Vol. 50, PP. 212-247.

- Laurence, D. (1981). The Development of self-esteem questionnaire. Journal of Education Psychology, vol. 5, No.7, PP. 245-251.
- -Lawrance, D. (1987).The Development of Self Esteem questionnaire, British Journal of Education Psychology, Vol. I. p 245.
- Liew J., McTigue E. M., Barrois L., Hughes J. (2008). Adaptive and effortful control and academic self-efficacy beliefs on achievement: A longitudinal study of 1st through 3rd graders. Early Childhood Research Quarterly, VOL. 23, PP. 515–526
- Mach, J.E, (1983). Self – Esteem and its development: on over view mach, i.e., and ablon, s.l. (Eds) the development and sustemence of self esteem in childhood, International universities press, New York.
- Magno C. (2009). Self-Regulation and Approaches to Learning in English Composition Writing. TESOL Journal. Vol. 1, PP. 1-16
- Maria, K. & Harnish, D.L, (2000). Self- Esteem in Children. British Journal of Education Psychology, No. 70,PP. 229-242
- McInerney, D. M., Dowson, M., Nelson, G. F. (2006). Self-esteem, academic interest and academic performance: the influence of significant others. Appears in AARE 2005 International education research conference: UWS Parramatta: papers collection.
- McKenzie, J.K. (1999). Correlation between self- efficacy and self esteem in students. A Research Paper Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Master of Science Degree with a Major in Guidance and Counseling.

- McLaughlin K., Moutray M. & Orla Muldoon o. (2007). The role of personality and self-efficacy in the selection and retention of successful nursing students: a longitudinal study. The Authors. Journal compilation _ Blackwell Publishing Ltd PP. 211-221
- Montague M. (2008). Self regulation strategies to improve mathematical problem solving for students with learning disabilities. Learning Disability Quaiterly, Vol. 31, Winter
- Naderi H., Abdullah R., Aizan H. T. Sharir J., Kumar V.(2009) Self Esteem, Gender and Academic Achievement of Undergraduate Students. American Journal of Scientific Research, Issue 3, pp.26-37

O'Connor C., Louisa Fraser L., Whyte M., MacHale S., Masterton G., (2008). Self-regulation of unattainable goals in suicide attempters: the relationship between goal disengagement, goal reengagement and suicidal ideation. Behaviour Research and Therapy doi: 10.1016/j.brat.

- Peck S., Eccles J., & Malanchuk O. (2013) the Relation between Academic Performance and Self-Esteem Depends. http://www.rcgd.isr.umich.edu/garp
- Richard& Scott, R (1989).Self- Esteem. Houghton, New York
- Rogers, C.R. (1969). Toward Ascience of the Person. In. Sutich, A.J. & Vich, M.A. (1969). Readings in Humanistic Psychology. The Free Press. New York
- Rosenberg, M. (1979). Conceiving the self. New York: Basic Book Inc.

- Ruth S. & Francoise S. (1999). Effects of Parental Verbal Aggression Child Dren,s Self-esteem and School Marks. Child Abuse & Neglect, Vol. 23, No. 4, pp. 339-351.
- Sharma, Sheryl S. , Geoffrey D. , Wynne C. , Pek Wee L. L. , (2009). Self-Regulation and E-learning. Iran J Psychiatry; Vol. 4, PP. 147-154
- Stake J. E. (1979). The Ability /Performance Dimension of Self-esteem: Implications for Women's Achievement Behavior. Psychology of Women Quarterly, Vol. 3, No. 41,PP. 365-377
- Stanley A. M., Larry R.J., Judith V.A., Nathan B., Sherri L., Stilwell, D.C. (1989), "Evaluation of Goodness-Of-Fit Indices for Structural Equation Models," Psychological Bulletin, 105, 430-445.
- Strecher V.J., DeVellis B. D., Becker M. H., Rosenstock I. M. (1986). The Role of Self-Efficacy in Achieving Health Behavior Change. Health Education Quarterly. 1986.
- Vahedi, S., Mostafafi, F., & Mortazanajad, H. (2009). Self-regulation and dimensions of parenting styles predict psychological procrastination of undergraduate students. Iranian Journal of Psychiatry, Vol. 4, PP. 147–154.
- Vanlede M., Bourgeois E., Galand B., Philippot P. (2009). Sources of academic self-efficacy-beliefs: The role of the specificity level of autobiographical memories about academic performance.les cahiers de recherché en education et formation , No. 67
- Wolters C. A., (2010). Self-Regulated Learning and the 21st Century Competencies. http://www.hewlett.org

- Yen N. L. , Abu Bakar K. , Roslan S., Luan W. S. , Abd Rahman P. Z. , (2005). Predictors of self-regulated learning in Malaysian smart schools. International Education Journal, Vol. 6, No. 3, PP. 343-353.

* * *

49. Kamel, Abdulwahab Mohammed. (1993). Al-Mokawenaat Al-Ameleyyah li Taqdeer Al-Thaat, research studies in psychology, cairo, Maktebet Al-Nahdhah Al-Masreyyah.
50. Kamel, Waheed Mustafa. (2004). Alaqet Taqdeer Al-Thaat bi Al-Qalaq Al-Ejtemaay lada Al-Atfal Dhe'af Al-Samae', Journal of psychological research studies, Vol. 14, No. 1, pp. 31-68.
51. Kafafy, Alaaddin. (1989). Taqdeer Al-Thaat fi Alaqateh bi Al-Tanshe'a Al-Waledeyyah wa Al-Amn Al-Nafsy, Derasah fi Amaleyat taqdeer Al-Thaat, Al-Majalat Al-Arabeyah lil Al-Uloom Al-Ensaneyyah, Majles Al-Nasher Al-Elmy Al-Kuwaity, Kuwait University, Vol. 9, No. 35.
52. Al-Lahamy, Noha Yusuf. (1987). Al-alaqah bain Taqdeer Al-Thaat wa Al-Qalaq lada Talameeth Al-Marhalah Al-E'dadeyyah, research studies of the 3rd Conference on Psychology, Egyptian Assosciation of Psychological Studies, Cairo.
53. Mustafa, Fahmy. (1979). Al-Sahhah Al-Nafseyyah, Derasah fi Sakologeyyat Al-Takeef, Cairo, Al-Matba'h Al-Arabeyah Al-hadeethah.
54. Mustafa Fahmy and Mohammed Ali Qattan. (1979). Al-Tawafoq Al-Shakhsy wa Al-Ejtemay, Cairo, Maktabet Al-Khanjy.
55. Al-Mustafa, mahjoob Al-Sedq. (1998). Taqdeer Al-Thaat lada Al-Shoyookh wa Al-Moseneen wa Alaqateh bi Al-Ekteaab, Derasah Maydaneyyah bi Al-Welayah Al-Shamaleyyah. Unpublished Master Degree Disserttaion. Khortoum University.
56. Al-Motawa', Mohammed Hassan. (1994). Al-Tawazon Al-Nafsy li Tellab wa Talebaat Al-marhalatain Al-E'daadeyyah wa Al-Thanaweyyah wa Alaqateh bi Al-Dafe' lil Enjaz wa Al-Etejah nahwa Al-Ekhtebaraat wa Taqdeer Al-Thaat bi Dawlet Al-bahrain, Majallet Al-Uloom Al-tarbaweyyah wa Al-Derassat Al-Eslameyyah, king Saud University, Vol. 8.
57. Mosa, Mohammed Al-Morshedy. (1987). Derasah ma'maleyyah li Mustawa Al-tomooh wa Taqdeer Al-Thaat lada talabat Al-jame'ah, journal of faculty of Education, No. 9, Al-Mansourah University.
58. Hall and Lendzy. (1978). Nathareyyat Al-Shakhseyyah, translated by Faraj Ahmad and Qadry hanafy, cairo, Al-Haya'h Al-Masreyyah Al-Ammah lil Nasher wa Al-Tawzee'.
59. Al-Yafy, Randa Salamah and Al-Omary, Mohammed Ibn Saeed. (2013). Al-Ettejahat Al-Nafeseyyah lil Momareset Al-Amal a'n Bo'ed. Journal of Damascus University for economics and Law, Vol. 29, No. 2, pp. 59-93.

* * *

37. Abdulmaqsood, Hanem. (1983). Nomo Al-Qedrah Al-Ebtekareyyah wa Alaqatoha bi Nomo Taqdeer Al-Thaat, Master Degree Dissertation, Faculty of Education, Ain Shams University.
38. Abdaat, Rohy Marooh. (2009). Mostawa Taqdeer Al-Thaat enda Al-Ashkhas Al-Muaqeen Al-Ameleen fi Dawlet Al-Emarat Al-Arabeyah Al-Mutahedah, the 3rd Conference on Disability and Rehabilitation, "The Scientific Research in Disability". Prince Salman Centre for Disability Research Studies and Sultan Ibn Abdulaziz Al-Saud Charity, Handicapped Children Association, King Abdulaziz City for Science and Technology, Riyadh, 23-26.3.2009.
39. Al-Adel, Adel Mohammed. (2001). Tahleel Al-Masar lil Alaqah bain Mokawenat Al-Qedrah ala Hal Al-Mashakel Al-Ejtemayyeah wa kol min Faeleyat Al-Thaat wa Al-Ettejah nahwa Al-Mukhatarah, Journal of Faculty of University of Education, Ain Shams University, First part, No. 25, pp. 121-178.
40. Askar, Adbullah. 91991). Ekhtebar Taqdeer Al-Thaat lil Muraheqeen wa Al-Rashedeen, Cairo, Al-Anglo Al-Masreyyah.
41. Akashah, Mahmoud Fathi. (1990). Taqdeer Al-Thaat wa Alaqatoho bi Ba'd Al-Mutaghayyerat Al-Beeyyeah wa Al-Shakhseyyah lada Ayyenah min Atfal Madeenat Sana', Kuwait, Al-Jameiyyah Al-Kuwaiteyyah li Taqadom Al-Tofolah Al-Arabeya.
42. Akashah, Ahmad. (1998). Al-Teb Al-Nafsy Al-Moaser, Cairo, Maktebet Al-Anglo Al-Masreyyah.
43. Ghenaim, Sayyed Mohammed. (1975). Saykalogeyat Al-Shakhseyyah: Mohadedateha, Qeyasoha, Nathareyatoha, Cairo, Dar Al-nahdha Al-Arabeyah.
44. Fayed, Hussein Ali Mohammed. (1997). Wejhet Al-Tabet wa Alaqateha bi Taqdeer Al-Thaat wa Qowwet Al-Ana lada Mutaaty Al-Mawad, Journal of Psychology, Al-Haya'h Al-masreyyah Al-Ammah lil Ketab, Cairo, No. 42.
45. Faiq, Ahmad Fuad Al-Sayyed. (1963). Derasah Tajreebeyah a'n Al-Qalaq wa Al-Jomood wa Taqdeer Al-Thaat, unpublished master degree dissertation, faculty of arts, Ain Shams University.
46. Faraj, Safwat. (1991). Masdar Al-Dhabet wa Taqdeer Al-Thaat wa Alaqatoha bi Al-Enbesaat wa Al-Asabeyyah, Majallat derasat nafseyyah, Cairo, Rabetet Al-Akhesayyen Al-Nafseyyen Al-Masreyyah, Ranm, K 1, G, 1.
47. Al-Qadi, Yusuf; Fateem, Lutfi and Aqel, Mahmoud Ata. (2002). Al-Ershaad Al-Nafsy wa Al-Tawjeeh Al-Tarbawy, Riyadh, Dar Al-Mareekh lil Nasher wa Al-Tawzee'.
48. Al-Qasoos, Hend. (1985). Al-Alaqah bain Taqdeer Al-Thaat wa Modrakaat Al-Najah wa Al-Fashal. Unpublished Master Degree Disserttaion, Faculty of Education, The University of Jordan.

Alaqatoha bi Taqdeer Al-Thaat. Unpublished Master Degree Dissertation. Faculty of Zaqaziq University.

26. Sha'ban, Abd Rabboh Ali. (2010). Al-Khajal wa Alaqataho bi Taqdeer Al-Thaat wa Mustawa Al-Tomooh lada Al-Muaqeen Basareyan, a research submitted in partial fulfilment for the degree of the Master Degree, Department of Psychology, Faculty of Education, Islamic University in Gaza.
27. Shuaib, Ali Mahmoud. (1988). Namthejet Al-alaqah Al-Nesbeyah bain taqdeer Al-Thaat wa Al-Qalaq wa Al-Tahseel Al-Deraasy lada Al-Muraheqeen min Al-Mojtama' Al-Saudy. Majalat Al-Uloom Al-Ehsayyiah, Kuwait University, Vol. 16, No. 2.
28. Sheqfeh, Ata Ahmed Ali (2008). Taqdeer Al-Thaat wa Alaqatoho bi Al-Musharakah Al-Seyaseyyah lada talabat Jame'at Al-Qudus Al-Maftooha bi Gaza. Unpublished Master degree Dissertation, Political Psychology, Institute of Childhood Higher Studies, Ain Shams University.
29. Al-Shehry, Ali. (1999). Al-Forooq fi Ab'ad Mafhoom Al-Thaat fi Daw' Al-Mustawa Al-Derasy lada Al-Moaqeen basareyan bi Ma'had Al-noor bi Al-Riyadh, unpublished master degree dissertation, King Faisal University.
30. Shawkat, Mohammed. (1993). Taqdeer Al-Muraheq li Thaateh wa Alaqateh bi Al-Ettejahat Al-Waledeyah wa Al-Alaqaat ma' Al-Aqraan. Markaz Al-Bohooth Al-Tarbaweyyah, King Saud University.
31. Saleh, Ahmad Mohammed. (1995). Maqaees Taqdeer Al-Thaat li Tellab Al-Jame'ah. Majallet Al-Taqweem Al-Nafsy wa Al-Tarbawy, Jama'at Al-Qeyas wa Al-Taqweem Al-Tarbay Al-Falasteeny, Vol. 3, No. 6.
32. Al-Dheedan, Al-Humeidy Mohammed Dheedan. (2004). Taqdeer Al-Thaat wa Alaqatoh bi Al-Solook Al-Udwany lada talabat Al-Marhalat Al-Motawasetah bi madeenat Al-Riyadh. A research paper submitted in partial fulfilment of a master degree in care and psychological health, department of social studies, faculty of higher studies, Prince Naif Academy for Security Sciences.
33. Al-Tahhan, Lubna. (1995). Taqdeer Al-Thaat wa alaqatoh bi Ba'd Al-makhawef lada Al-Tefl Al-Asam, Master Degree Dissertation, Ain Shams University.
34. Al-Tawab, Sayed Mahmoud. (1986). Athar Khebret Al-Najah wa Al-fashal fi al-Mawqef Al-taeleemy ala Taqdeer Al-Thaat lada talameeth Al-Madrasah Al-E'daadeyah, Majallet Al-Tarbeyah Al-Moaserah, Lejnet Ejtemaeyyat Al-Tarbeyah, Cairo.
35. Abdulhafez, Leila Abdulhameed. (1982). Meqyas Taqdeer Al-Thaat lil Seghaar wa Al-Kebaar, Cairo, Dar Al-Nahdhah.
36. Abdulraheem, Bakheet. (1985). Dawr Al-Jens fi Alaqateh bi Taqdeer al-Thaat, Edyptian Association for Psychological Studies, the 1st Conference of Psychology.

papers of the 5th Conference on Psychology, Cairo, Egyptian Association for Psychological Studies, pp. 402-415.

14. Al-Khudhair, Ghada Bint Abdullah Ibn Ali. (1999). Faeleyyat Bernamej Tadreeby Tawkeedy fi Tanmeyat Taqdeer Al-Thaat lada Ayyenah min Talebaat Al-Jame'ah Murtafea'at Al-Araadh Al-Ekteabeyah. Unpublished Master Degree Dissertation. Faculty of Education, King Saud University.
15. Al-Dreney, Hussein Abdulaziz and Salamah, Mohammed Ahmad. (1983). Taqdeer Al-Thaat fi Al-Be'ah Al-Qatareyah, Derasah Maydaneyah, Bohooth wa Derasat fi Al-Etejahat wa Al-Meyool Al-Nafseyyah, Markaz Al-Bohooth Al-Tarbaweyyah, Qatar University, Vol. 7, No. 2.
16. Al-Dawsary, Sarah Naser Al-Jareer. (2000). Edraak Al-Qobool wa Al-Tahakkom Al-Waledy lada Talebat Al-jame'ah wa Alaqatoha bi Taqdeer Al-Thaat wa Al-faeleyyah Al-Thaateyah. Unpublished Master Degree Dissertation, Department of Psychology, Faculty of Education, King Saud University.
17. Dweidar, Abdulfattah Mohammed. (1999). Al-Alaqah bain Mafhoom Al-Thaat wa Al-Ettejahat, Cairo, Dar Al-Fekr Al-Araby.
18. Ramadan, Rasheedah Abdulraof. (2000). Afaaq Muaserah fi Al-Seha Al-Nafseyah lil Abnaa', Cairo, Dar Al-Kotob Al-Elmeyah.
19. Zahran, Hamed Abdulsalam. (1980). Al-Tawjeeh wa al-Ershad Al-Nafsy. Cairo, Alam Al-Kotob.
20. Saeed, Bakr Mohammed. (2012). Faaleyat Barnamej Qaem ala Estrategeyat Tantheem Al-Thaat lil Weqayah min Al-Ehteraq Al-Nafsy lada Tellab Al-Ta'leem Al-Muwazy (Al-Masaey), a research paper submitted to the Conference on the Evening-Time Education Future, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, 28-29.2.2012.
21. Salamah, Farouq Abdulfattah. (1987). Muqaranah nahwa Al-Thakaa' wa nahwa Taqdeer Al-Thaat fi Al-Tofolah wa Al-Murahaqah, Dersah Maydaneyah, Journal of Faculty of Education, Zaqqziq University, Vol. 2, No. 3.
22. Salamah, Mamdouha. (1991). Al-Moa'nah Al-Eqtesadeyah fi Taqdeer Al-Thaat wa Al-Sho'or bi Al-Wahdah Al-Nafseyyah lada Talabat Al-Jame'ah. Majalat Derasat Nafesyah, Rabetah Al-Akhesaeyyen Al-Nafseyyen Al-Masreyyah, Cairo, (1), (3).
23. Salamah, mamdouha Mohammed. (1991). Taqdeer Al-Thaat wa Al-Dabet Al-Waledy lil Abnaa' fi Neheyat Al-Murahaqah wa Bedayat Al-Roshed. Majalat Derasat Nafseyah, Vol. 1, No. 4.
24. Suleiman, Abdulrhaman Sayed. (1999). Bena' Maqayes Taqdeer Al-Thaat lada Ayenah min Atfal Al-Marhalah al-Ebtedayeha fi Dawlat Qatar. Majalat Elm Al-Nafes, Cairo, Al-Hay'ah Al-Masreyyah Al-Ammah lil Ketab, No. 24.
25. Al-Samadony, Shawqeyah Ibrahim Ibrahim. (1993). Al-Doghoot Al-Nafseyah lada Muallemy wa Muallemat Al-tarbeyah Al-Khassah wa

List of References:

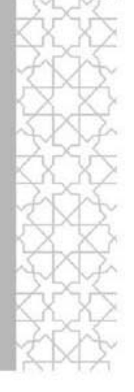
1. Abo Zayd, Ibraheem Ahmad. (1987). Sakologeyat Al-Thaat wa Al-Tafawoq, Alexandria, Dar Al-Ma'refah Al-Jameyyah.
2. Abo Hashem, Al-Saeyyed Mohammed and Abdulqader, Fathy Abdulhameed. (2007). Al-benaa' Al-Amely lil Thakaa' fi Dhaw' Tasneef Gardner wa Alaqataho bi Kol min Faeleyyat Al-That wa hal Al-Mushkelaat wa Al-Tahseel al-Derasy lada Tellab Al-Jame'ah. Journal of Faculty of Education, Zaqazi University, No. 55, pp. 171-242.
3. Abo Hashem, Al-Saeyyed Mohammed. (2005). Muasherat Al-Tahleel Al-Ba'edy (Meta-Analysis) li Bohooth Faelleyat Al-Thaat fi Dhaw' Nathareyat Pandora, Journal of Educational Research, Faculty of Education, King Saud University, No. 238.
4. Ismael, Mohammed Al-Mary. (1987). Al-Alaqah bain Taqdeer Al-Thaat wa Baedh Sefaat Al-Shakhseyyah lada Talameeth Al-Marhalah Al-Ebtedaeyyah, educational Journal, Zaqazeeq University, Vol. 2, No. 3.
5. Al-Ashwal, Adel Ezzddin. (1978). Sekologeyat Al-Shakhseyah: Ta'reefoha, nathareyatoha, Nomowoha, Qeyasoha wa Enherafoha. Cairo, Maktabat Al-Anglo AlMasreyah.
6. Al-Aloosy, Ahmad Ismael Abboud. (2001). Faeleyat Al-Thaat wa Alaqatoha bi Taqdeer Al-Thaat lada Talabat Al-jame'ah. Unpublished Master Degree Dissertation, Faculty of Arts, Baghdad University.
7. Engles, Barbara. (1990). Madkhal ela Nathareyyat Al-Shakhseyah, translated by Fahad Al-Deleem, Taif, Dar Al-Harthy lil Teba'ah wa Al-Nasher.
8. Al-Ansary, Samiah Lutfy. (1989). Taqdeer Al-Thaat wa Alaqataho bi Etejahat Al-Tanshe'ah Al-Ejtemaeyyah lada Al-Atfaal Al-Mahromeen min Al-Rea'yah Al-Osareyah, Alexanderia, Dar Al-Matbooaat Al-Jadeedah, Majallet Al-Tarbeyah Al-Moaserah, No. 12.
9. Banes, Najwah Al-Saeyyed. (1995). Al-Kefayah Al-Shakhseyyah wa Taqdeer Al-Thaat wa Alaqatoha bi Amraadh Al-Ekteaab lada Al-Moraheqeen, Unpublished PhD Thesis, Zaqazeeq University.
10. Jebreel, Mossa Abdulkhaleq. (1984). Taqdeer Al-Thaat wa Al-Takaeyyof Al-Madrasy lada Al-Tollab Al-Thokoor, Damascus, Al-Majallat Al-Arabeyyah li Bohooth Al-Ta'leem Al-Aaly, No. 1.
11. Jebreel, Mosa, Abdulkhaleq. (1993). Taqdeer Al-Thaat lada Al-Talabah Al-Mutafaweqeen wag hair Al-Mutafaweqeen Deraseyyan, The University of Jordan, Majallet Derasaat (AL-Uloom Al-Tarbaweyyah). No. 2, pp. 195-225.
12. Hassan, Ezzat Abdulhameed. (2000). Al-Ehsaa' Al-Mutaqaddem fi Al-Uloom Al-Nafseyyah wa Al-Tarbaweyyah wa Al-Ejtemayyah, Cairo: Dar Al-Quds lil Teba'ah wa Al-Nasher.
13. Hassan, Mohammed Bayoumy. (1989). Taqdeer Al-Thaat lada Al-Talameeth thawy Al-Tahseel Al-Derasy Al-Munkhafedh, Cairo, Research

Relationships Model amongSelf-Efficacy,Self-Regulation and Self-Esteem due toSome Demographic Factors among University Diploma Students

Dr. Bakr Muhammad Saed Abdullah
Assistant Professor in the Deanship of Society Service and Continued Education, Al-Imam Muhammad Ibn Saudi Islamic University

Abstract:

This study consisted of two sides: one is to build a model of the relationships among self-efficacy, self-regulation and self-esteem, and to verify the model validation, second: is to test the model fit-goodness in the light of some demographic variables: academic specialization, work field, Marital status, age, experience**.** (300) applicants of Imam Muhammad bin Saud Islamic University graduate diplomas (Guidance and counseling diploma, General Diploma in Education and Special Education Diploma (1432/1433 AH) completed self-efficacy scale, self-regulation questionnaire (SRQ), and Rosenberg self-esteem scale (RSES). data were analyzed by Goodness of Fit Indexes (Cui-square, GFI, AGFI, PMR, RMSEA, ECVI, NFI, PNFI, PGFI, RFI, CFI), and "Pairwise parameter comparisons" were calculated using SPSS & AMOS 21. Results have demonstrated the significance of fit-goodness of the proposed model for total sample observed data, and variation of fit-goodness significance of study sub-groups models which classified in the light of the demographic factors of the study. The study recommended the application of academic and student counseling to students university diplomas system, and consider the level of student self-processes in the admission to undergraduate diplomas tests, and students direct training on self-processes awareness and management skills.

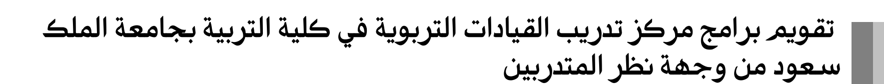


تقويم برامج مركز تدريب القيادات التربوية في كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر المتدربين

د. أحمد فتحي أبوكريم
قسم الإدارة التربية - كلية التربية
جامعة الملك سعود



تقويم برامج مركز تدريب القيادات التربوية في كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر المتدربين



د. أحمد فتحي أبو كريم
قسم الإدارة التربية – كلية التربية
جامعة الملك سعود

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى تقويم برامج الدورات التدريبية التي تعقد في مركز تدريب القيادات التربوية في كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر المتدربين، والتعرف على المقترحات الضرورية لتطوير برامج الدورات التدريبية من خلال المقابلة الشخصية. استخدمت الدراسة المنهج المسحي الوصفي لتحقيق هدف الدراسة من خلال الاستبانة والمقابلة الشخصية، أسفرت نتائج الدراسة عن حصول خمس فقرات على مستوى متوسط، وباقي الفقرات حصلت على مستوى عالي، ولم تحصل أية فقرة على مستوى متدني، وكان المتوسط العام على كامل أداة الدراسة ضمن المستوى عالي كما هي جميع المجالات. وأسفرت نتائج الدراسة من خلال المقابلة الشخصية على جملة من المقترحات التطويرية أهمها:الاستمرار بعمل البرامج التدريبية المقامة، وضرورة تنويع أساليب التقويم بحيث تشمل جميع عناصر البرنامج التدريبي، وضرورة مشاركة جميع المتدربين عند التخطيط للبرامج التدريبية، وإعادة النظر في مدة الدورة التدريبية لتصبح عاماً دراسياً بدلا من فصل دراسي واحد، وأوصت الدراسة بجملة من التوصيات أهمها: التقويم المستمر للمتدربين أثناء الدورة وتزويد المتدربين بنتائج أدائهم في الدورة أولاً بأول، وأهمية التنسيق والتكامل فيما يتعلق بإعداد الدورات التدريبية بين كلية التربية ممثلة بمركز إعداد القيادات التربوية ووزارة التربية والتعليم.

الكلمات المفتاحية: أهداف البرنامج التدريبي، ومحتوى البرنامج التدريبي، والأنشطة التدريبية، والمواد التعليمية التدريبية، وأساليب تنفيذ البرنامج التدريبي، وأساليب تقويم البرنامج التدريبي.



المقدمة:

يأتي التدريب أثناء الخدمة استجابة للظروف المتغيرة التي فرضتها التطورات العلمية والمعرفية السريعة والمتضاعفة، إضافة إلى الدور التربوي الذي يتوقعه المجتمع من وجود حاجة متزايدة نحو التركيز على تدريب وتنمية الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية، باعتبار أن التدريب هو أحد المحاور الإستراتيجية لتدعيم وتنويع مهارات وخبرات ومعارف القيادات التعليمية،والذي بدوره يهدف إلى زيادة الإنتاجية والتحسين المستمر للأداء .

إن تدريب الأفراد يعد من أهم أنواع الاستثمار في البشر (مصطفى، ٢٠٠٤) فالمهمة الأساسية للتدريب هي أساسا تخصيب عقول المتدربين وتوسيع آفاقهم ومداركهم، بما يساعد على عمق الفكر ويكسبهم الإدراك المستنير، للكشف عن الظروف والآثار المترتبة على تصرفاتهم، كما أن التدريب عامل مهم في إثارة اليقظة في الأفراد، وتوجيه الاهتمام إلى المسائل الكبرى، وغض النظر عن الأخطاء الطفيفة التي يتعرض لها الفرد عند ممارسته أي عمل(الصيرفي، ٢٠٠٩). فمن الضروري أن لا تنساق المنظمات وراء ما قد يسمى بمجاراة موضة التدريب دون قناعة حقيقية بجدواه؛ لأن التدريب وسيلة لا غاية، والغاية هي حسن الأداء الذي ينعكس على الخدمات المقدمة (القريوتي، ٢٠١٠). إن الغرض الأساسي من التقييم هو تحديد مدى فاعلية البرنامج التدريبي في تحقيق الأهداف التي تم تدريب العاملين من أجله ا، وأن مديري الإدارات العليا يصنعون القرارات بناء على تقييمهم للبرنامج التدريبي. وتعتبر عملية التقييم من المراحل الأساسية للبرامج التدريبية، وهي محاولة لفهم وتوضيح وكشف مدى تحقق أهداف البرامج التدريبية، من خلال سلسلة عمليات منظمة يمكن بها تشخيص نقاط فالقياس هو العملية الحاسمة الضعف ونقاط القوة في البرنامج التدريبية. (Leopold، 2002).

يعتبر موضوع التدريب من المواضيع التي تنال أهمية بالغة، حيث أن التدريب يهدف لإكساب المتدربين معارف ومهارات واتجاهات من اجل تطوير أدائهم وتنميتهم مهنيا

بمـا .(يـنعكس إيجابيـا علـى تطـوير أداء المؤسـسـة بجوانبهـا وأنـشطتها المختلفـة (الطعاني، ٢٠٠٢) ويتناول موضوع التدريب في المنظمات الأساليب الأساسية في التعليم والتي تعمل على صقل المهارات ت، والمعرفة والاتجاهات للمتدربين، فالتدريب يمثل إستراتيجية البناء حيث يمثل التدريب أهمية خاصة في ظل التغييرات .(Wilson، 2005)، للمنظمات الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية والحكومية، والتي تؤثر بدرجة كبيرة على أهداف واستراتيجيات المنظمة، ومن الناحية الأخرى، فان التغييرات يمكن أن تؤدي إلى تقادم المهارات التي تم تعلمها في وقت قصير، حيث أن التغيرات التنظيمية والتوسعات تزيد من حاجة الفرد لتحديث مهاراته واكتساب مهارات جديدة (حسن، ٢٠٠٥).

يعتبر التقويم ركناً أساسيا من أركان العملية التربوية فهو وسيلة تطوير وتجديد وعملية منهجية ترمي إلى توفير معلومات تساعد في إصدار أحكام حول المساعي والبرامج التربوية ومدى تحقيقها الأهداف الموضوعة لها والاحتكام إلى نتائج هذه العملية في تطوير وتحسين ما يظهر قصوره للارتقاء إلى المستوى المطلوب وتعزيز ما يتراءى أنة بمستوى ذلك.

فالتقويم عملية مراجعة وإصدار أحكام وتطوير لا تقف عند حد، بل هي عملية مستمرة باستمرار الفعالية على مختلف مستوياتها وفي النواحي الكمية والكيفية منها. فالحاجة تقتضي تقييم البرامج التدريبية ومتعلقاتها بين الفنية والأخرى للاستفادة من التغذية الراجعة وإعادة النظر بالأساليب المتبعة في الدورات والبرامج التي تنفذ وبالتالي ينعكس ذلك كله على الكفاية الإنتاجية للمتدربين مما يساهم برفع مستوى المخرجات التعليمية بشكل عام .

لقد أصبحت العملية التربوية كلاً متكاملاً، ولم تعد تقتصر على إعطاء معلومات أو النظر إليها من جانب واحد كما كان ينظر إليها في السابق، بل أصبحت تهدف إلى إحداث النمو الشامل للفرد، هذه النظرة ليس المسئول عن تحقيقها جهة واحدة أو فرد

واحد، وإنما هناك أطراف متعددة تشارك جميعاً في الوصول إلى هذا الهدف، هذه الأطراف تتمثل في الطالب، المعلم، الإدارة المدرسية، والمشرف التربوي، حيث أنهم يعملون جميعاً كفريق متكاملاً لبلوغ الأهداف المنشودة (الملا والأعراف، ١٩٩٧م)، وإدراكاً من وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية لأهمية الدور الذي يقوم به مديري المدارس في العملية التربوية، فإنها تسعى لتطوير جهازها المسئول عن ذلك، ودعمه بكل ما من شأنه تمكين مديري المدارس من أداء دورهم في تحسين العملية التربوية والتعليمية وتحقيق النمو لهم (العريفي، ١٤٢٩هـ)، كذلك يؤدي الإشراف التربوي بصفة عامة دوراً بارزاً في تحسين العملية التعليمية لأنه يعايش واقع العمل التربوي ومشكلاته ويقومه تقويماً يبرز الإيجابيات ويحدد السلبيات، وهو حلقة وصل بين القيادة التربوية من جهة والمدارس من جهة أخرى يوفر التنسيق والتفاعل والاستفادة القصوى من الإمكانات المادية والبشرية لخدمة العملية التعليمية التربوية.(آل عثيمين، ١٤١٣هـ).

وفي المجتمعات التي تتطور وتتغير بشكل سريع كالمجتمع السعودي لابد للتربية أن تضع في اعتبارها هذا التغير وان تعمل على النهوض بالفرد باعتباره عنصر فاعلا في المجتمع، كما يجب أن تسعى إلى إعداد الأفراد إعدادا علميا وثقافيا ومجتمعيا بما يتلاءم مع التطور والتقدم والازدهار الذي يشهده هذا المجتمع (صقر، ١٩٩٩)، وأن يتوفر المناخ الملائم الذي يساعد الفرد المتدرب على نقل خبراته المكتسبة إلى الميدان.

مشكلة الدراسة:

لقد حظيت البرامج التدريبية باهتمام المملكة العربية السعودية بغية تنمية وتطوير طاقاتها البشرية، وجاءت وثيقة سياسة التعليم في المملكة والصادرة عن اللجنة العليا لسياسة التعليم عام ١٩٣٠ه لتؤكد أعطاء التدريب العناية الكافية لترسيخ الخبرات وكسب المعلومات والمهارات الجديدة في كافة الجوانب التعليمية والأجهزة العاملة فيها، كما يجب تحديد غرض الدورة ومناهجها وطرق تنفيذها وتقويمها والشروط التي ينبغي أن تتوفر في القائمين عليها (سياسة التعليم، ١٤١٦). وتوالت عمليات التطوير

التربوي منذ عقود من الزمان، وتم فيه تطبيق التوصيات الصادرة عن مؤتمرات التطوير المختلفة، مما يستدعي القيام بمراجعة مستمرة للعملية التربوية ومراجعة شاملة بكافة جوانبها، بهدف تحليلها وتقويمها لمعرفة جوانب القوة فيها وتعزيزها، وجوانب الضعف فيها ومعالجتها، وهذا ما تم ترجمته على ارض الواقع، من منطلق تفعيل وتحديث طرق العمل وأساليبه وإجراءاته متخذة المدخل الإنساني أساسا للوصول إلى فاعلية أكبر للموارد البشرية لموائمة عمليات التغيير اللازمة، والاهتمام المتزايد بكفاءة وفاعلية تقديم الخدمات.

ويرى (الرفاعي والأثري، ٢٠٠٣) إلى أنه على الرغم من الفوائد العديدة لعملية تقييم التدريب إلا أنه يعتبر الجزء الأكثر تجاهلا من قبل المنظمات حيث يخصص فقط ١٠٪ من ميزانية التدريب للتقييم، ويؤكد (البيالي،٢٠٠٠) أن عملية التقييم لا يخطط لها بطريقة دقيقة، ويرى (توفيق، ٢٠٠٧) أن المشكلة ليست في عدم القدرة على القياس، ولكن في عدم الرغبة بالأخذ بالأساليب العلمية في التقييم.وعلى الصعيد المحلي التربوي السعودي تعقد برامج تدريبية متعددة وتتنوع في أهدافها ومدتها والفئة المستهدفة منها تقدمها جهات متعددة لخدمة القطاع التربوي، إلا أن هناك نقص في المعلومات حول تقييم هذه البرامج، ويرى العريني، (٢٠٠٤) إن نظام التعليم العام في المملكة العربية السعودية يواجه مشكلة في اختيار وتدريب القيادات التربوية. وأوصى الكثير من الباحثين الذين أجروا دراسات تقويمية على البرامج التدريبية في المملكة من مثل دراسة (الزامل، ١٩٨٩)،ودراسة (العولقي، ١٩٩٩) ودراسة (العريني، ٢٠٠٤) ودراسة (الزهراني، ٢٠٠٩) ودراسة (الفضلي، ٢٠١٣) بضرورة أعادة النظر في البرامج التدريبية التي تقدم للقيادات التربوية من حيث المحتوى، والإجراءات، واستطلاع أراء المتدربين والمدربين والأجهزة الاشرافيه. ونظراً لأهمية عملية التقييم للبرامج التدريبية فان هذه الدراسة تسعى إلى تقويم برامج الدورات التدريبية التي تعقد في مركز تدريب القيادات التربوية في كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر المتدربين في البرامج محل التقويم وهي

(الإشراف التربوي، القيادة المدرسية، مشرفي المناهج، وبرنامج التطوير المهني لمشرفي التدريب) وهي كافة البرامج التي تعقد في مركز تدريب القيادات التربوية في كلية التربية بجامعة الملك سعود وعلى المجالات التالية:(أهداف البرنامج التدريبي، ومحتوى البرنامج التدريبي، والأنشطة التدريبية، والمواد التعليمية التدريبية، وأساليب تنفيذ البرنامج التدريبي، وأساليب تقويم البرنامج التدريبي).

أسئلة الدراسة:

١. ما واقع برامج الدورات التدريبية التي تعقد في مركز تدريب القيادات التربوية في كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر المتدربين، وعلى جميع مجالات وكامل أداة الدراسة ؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto = 0.05$) في وجهات نظر المتدربين تعزى إلى متغير البرنامج التدريبي الذي يلتحق به المتدرب (الإشراف التربوي، القيادة المدرسية، مشرفي المناهج، وبرنامج التطوير المهني لمشرفي التدريب) ؟

٣. ما المقترحات الضرورية لتطوير برامج الدورات التدريبية التي تعقد في مركز تدريب القيادات التربوية في كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر المتدربين ؟ (المقابلة الشخصية).

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تقويم برامج الدورات التدريبية التي تعقد في مركز تدريب القيادات التربوية في كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر المتدربين، من حيث: الاهداف، والمحتوى التدريبي، والأنشطة، والمواد التعليمية، وأساليب التنفيذ، واساليب التقويم. بالإضافة إلى التعرف على الفروق في استجابات أفراد الدراسة بحسب متغير البرنامج التدريبي الذي يلتحق به المتدرب. كذلك هدفت الدراسة إلى التعرف على المقترحات الضرورية لتطوير برامج الدورات التدريبية التي تعقد في مركز تدريب القيادات

التربوية في كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر المتدربين من خلال المقابلة الشخصية.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من عدة اعتبارات علمية وعملية تتمثل في الأتي : –

غدا تدريب العاملين في أثناء الخدمة أمرا لا يمكن الاستغناء عنه لمواكبة هذا الكم والنوع الهائلين من المعلومات .والمؤسسة التربوية هي بلا شك إحدى المؤسسات التي تسعى إلى مواكبة هذه التغيرات وقد القي على كاهل عامليها مسؤولية تنشئة الجيل. ويعد التدريب احد المصادر المهمة في تنمية الكوادر البشرية وإعدادها بغية تحسين أدائهم وتطوير كفاياتهم المهنية بما ينعكس ايجابيًا على تطوير أداء المؤسسة التي يعملون فيها ومن جوانبها جميعا)الطعاني،٢٠٠٢)، وتبرز أهمية عملية التدريب فيما يتعلق بمنظمات ومؤسسات العمل سواء في القطاع العام والخاص من حيث حاجتها المستمرة لمواكبة التغير الحاصل في بنية المنظمة وأساليب وإجراءات الأداء فيها والذي يأتي نتيجة للتغير والتطور التقني والمعلوماتي السريع)البكر ،٢٠٠٢).

- تفيد هذه الدراسة في إلقاء الضوء على واقع تقويم برامج التدريب التي تعقد في مركز تدريب القيادات التربوية في كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر المتدربين كمحاولة جادة لسد النقص الواضح في أدبيات هذا الموضوع.
- تزويد المسئولين وصناع القرار لتطوير برامجهم التدريبية بما يتناسب مع تطلعات المتدربين مما قد يؤدي إلى زيادة فاعلية و كفاءة البرنامج التدريبي .
- يؤمل أن تساعد هذه الدراسة المؤسسات والجهات التي تنفذ تلك البرامج بمعلومات واضحة ومحددة لسير العمليات التدريبية وتحقيقها للأهداف التي وضعت من أجلها.
- تفتح هذه الدراسة المجال أمام المزيد من دراسات أخرى في هذا المجال .

• الوقوف على أراء المتدربين اتجاه البرامج التدريبية المقدمة لهم أثناء الخدمة باعتبار أن معرفة هذه الاتجاهات قد تسهم في نجاح التدريب وبرامجه.

حدود الدراسة :

تحدد هذه الدراسة بالحدود الآتية :

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على تقويم برامج الدورات التدريبية (الإشراف التربوي، القيادة المدرسية، مشرفي المناهج، وبرنامج التطوير المهني لمشرفي التدريب)من حيث: الأهداف، والمحتوى التدريبي، والأنشطة، والمواد التعليمية، وأساليب التنفيذ، وأساليب التقويم.

الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة على جميع المنتسبين في هذه الدورات التدريبية من التعليم العام الملتحقين في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (١٤٣٣/١٤٣٤هـ).

الحدود المكانية والبشرية: مركز تدريب القيادات التربوية في كلية التربية بجامعة الملك سعود، والمعنيون هم المشرفون التربويون، والقيادات المدرسية، ومشرفي المناهج، ومشرفي التدريب.

محددات الدراسة:

واجه الباحث أثناء تنفيذ الدراسة عدة مشكلات استطاع التغلب عليها، وكان من أهمها انخفاض استجابة أفراد المقابلة الشخصية، إذ تم اختيار أفراد المقابلة الشخصية بالطريقة العشوائية البسيطة. وكان مقررا أن يكون هناك عشرون فردا من المتدربين بواقع حوالي (٢٥%) من أفراد الدراسة يمثلون كافة البرامج التدريبية. إلا انه اعتذر عدد كبير من الأفراد الذين كان مخطط أن تتم مقابلتهم فاعتذر عشرة من المتدربين في حين اعتذر جميع المدربون كون الدراسة طبقت في نهاية الفصل الدراسي وبالتحديد في أسبوع الإعداد العام.

مصطلحات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المصطلحات التالية:

التـدريب: عمليـة تعليـم المعرفـة وتعلـم الأسـاليب المتطـورة لاداء العمـل، وذلـك لإحـداث تغيـرات فـي سـلوك وعـادات ومعرفـة ومهـارات وقـدرات الأفـراد اللازمـة لاداء عملهم من أجل الوصول إلى أهدافهم وأهداف المؤسسة التي يعملون فيها على السـواء (ياغي، ١٤٠٦، ص٦). ويعـرف التـدريب التـدريب أيـضا بأنـه تقـديم فـرص للـتعلم مـن أجـل اكتسـاب وتحسـين المهارات المرتبطة بالعمل(Schermer horn، 307 : 2008).

وفي هذه الدراسة يعرف الباحث التدريب على أنه جملة العمليات التي ينفذها مركز تـدريب القيـادات التربويـة فـي كليـة التربيـة بجامعـة الملـك سـعود والتـي تحـدث التطـوير اللازم في مهـارات ومعـارف وقـدرات واتجاهـات القيـادات التربويـة فـي التعلـيم العـام مـن مـديري المـدارس والمـشرفين التربـويين ومـشرفي التـدريب ومـشرفي المنـاهج بهـدف تحقيق الأهداف المقصودة من هذه الدورات.

التقويم: هو العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى نجاح أو الفشـل في تحقيق أهداف المنهج أو البرنامج، وكذلـك نقـاط القـوة والـضعف بـه. حتـى يمكـن تحقيـق الأهداف المنشـودة بأحسـن صورة (الوكيل، والمفتي، ١٩٩٣).

تقويم البرامج: يعـرف جلاسـر وبيكـر(Glaser& Backer) التقـويم البرامجـي علـى أنـه جهد منظم يشـتمل علـى وصـف نظـام الخـدمات وتقـويم النتـائج المترتبـة علـى إجـراءاتـه، وذلك بغية تقديم المعلومـات والتغذيـة الراجعـة المفيـدة لاتخـاذ القـرارات المناسـبة فيمـا يتعلق بجدوى البرامج وتحليل مدى تحققه للأهداف المتوخاه(العلوي، ٢٠٠١)

ويعـرف التقـويم إجرائيا فـي هـذه الدراسـة بأنـه عمليـة تهـدف إلـى التحقـق مـن مـدى نجاح برامج الدورات التدريبية لإعداد المتدربين الملتحقين في دورات: (الإشـراف التربـوي، القيادة المدرسية، مشرفي المناهج، وبرنـامج التطوير المهني لمشرفي التـدريب) فـي رفـع أدائهم التربـوي، فهـو عمليـة تـستهدف تـشخيص لواقـع العمليـة التدريبيـة والتعـرف علـى

نقاط الضعف وعلاجها ونقاط القوة لتعزيزها من أجل تحقيق أهداف البرامج المحددة مسبقاً.

الخلفية النظرية والدراسات السابقة:

تبرز ضرورة التدريب في جميع الدول حد سواء حتى تستطيع هذه الدول أن تلاحق ما يستجد في مجال إعداد وتدريب القيادات التربوية. فتحديد مفهوم التدريب، يساعد على تحديد أهدافه، ومحتواه، وطرقه، وأساليب تقويمه. وتتطلب الأدوار الجديدة الملقاة على عاتق القيادات التربوية من مديرين ومشرفين أن تكون برامج إعداده قبل الخدمة وفي أثنائها برامج عصرية تقدم الخبرات والأساليب اللازمة لإكساب هذه القيادات كفاءات عامة وأخرى نوعية خاصة تتناسب مع الأدوار الوظيفية التي يطلعوا عليها ومع متطلبات التطورات الحديثة في أهداف التعليم ومحتواه ومصادره وأوعيته.

مفهوم التدريب:

تشير (برنوطي، ٢٠٠٧)، إلى أن التدريب هو نشاط تعليمي معتمد تمارسه المنظمة بهدف تحسين اداء الفرد في الوظيفة التي يشغلها. وعرف التدريب بأنه كافة الجهود المخططة والمنفذة لتنمية قدرات ومعارف ومهارات العاملين بالمنظمة على اختلاف مستوياتهم وتخصصاتهم، بما يعظم من فاعلية أدائهم وتحقيق ذاتهم من خلال تحقيق أهدافهم الشخصية وإسهامهم في تحقيق أهداف المنظمة (السيد، ٢٠٠٧). وقد عرف من قبل (الطعاني، ٢٠٠٢) بأنه الجهود المنظمة والمخطط لها لتزويد المتدربين بمهارات ومعارف وخبرات متجددة وتستهدف إحداث تغييرات ايجابية مستمرة في خبراتهم واتجاهاتهم وسلوكهم من أجل تطوير كفاءة أدائهم .وعرف التدريب بأنه عملية التطوير التي تأخذ الطابع رسمي والمنظم للسلوك من خلال التعلم والتي تحدث كنتيجة للتعليم م، الإرشاد، التطوير ر، والخبرة المخطط لها، كما عرف بأنه عملية تعلم تتضمن اكتساب مهارات ومفاهيم Armstrong) ، (2001، وقواعد أو اتجاهات لزيادة وتحسين أداء الفرد (حسن، ٢٠٠٥)، وعرف على أنه تزويد الفرد

بالأساليب والخبرات والاتجاهات العملية والعلمية السليمة اللازمة لاستخدام المعارف والمهارات الحالية التي يمتلكها أو الجديدة التي يكتسبها، في تقديم أفضل أداء ممكن في وظيفته الحالية ويعده للقيام بالمهام الوظيفية المستقبلية وفق مخطط علمي لاحتياجاته التدريبية (توفيق،٢٠٠٧).

أهمية التدريب:

تعتبر نتائج التدريب التغيرات الايجابية التي تحدث في أداء الموظفين والتي تحصل نتيجة اكتساب مهارات جديدة في برنامج التدريب أو بتطوير المهارات وتظهر أهمية التدريب من خلال تزويد الأفراد العاملين بالمعارف والمهارات(Charney & Conway ، (2005، وتغيير سلوكهم واتجاهاتهم ايجابيًا، للوفاء بمتطلبات أدوارهم الحالية والجديدة في المنظمة، لمواكبة التغيير المستمر في ظل التطور والتقدم التكنولوجي . وتحقق برامج التدريب الفوائد التالية للمنظمة، بحسب ما أشار(Armstrong، 2001) و(السيد، ٢٠٠٧)و (الطائي وآخرون، ٢٠٠٦).

- إزالة ومعالجة نقاط الضعف في الأداء، سواء الأداء الحالي أو المستقبلي المتوقع، مما يؤدي إلى زيادة الإنتاجية والأداء التنظيمي، حيث إن إكساب العاملين المهارات والمعارف اللازمة لأداء وظائفهم يساعدهم في تنفيذ المهام الموكلة إليهم بفاعلية وكفاءة، وتقليص الوقت الضائع والموارد المادية المستخدمة في الإنتاج.
- تحسين المعارف والمهارات الخاصة بالعمل في كل مستويات المنظمة.
- التدريب يمكن المنظمة من حل مشاكلها واتخاذ قراراتها بفاعلية أكثر.
- يساعد في تجديد وتحديث المعلومات التي تحتاجها المنظمة لصياغة أهدافها وتنفيذ سياساتها بما يتوافق مع المتغيرات البيئية المختلفة.
- يساهم بربط أهداف العاملين بأهداف المنظمة.
- يؤدي إلى تطوير أساليب القيادة وترشيد القرارات الإدارية.

- يساعد في خلق الاتجاهات الإيجابية لدى العاملين نحو العمل والمنظمة.
- يساعد العاملين على التعرف إلى الأهداف التنظيمية، مما يؤدي إلى توضيح السياسات العامة للمنظمة.
- يساهم في انفتاح المنظمة على المجتمع الخارجي، وذلك بهدف تطوير برامجها وإمكانياتها.

ويحدد (الزهراني، ٢٠٠٩) عوامل نجاح التدريب أثناء الخدمة بما يلي:

١. تخطيط البرامج التدريبية بمشاركة الفئة المراد تدريبها بناء على الاحتياجات الفعلية لها.
٢. الاستفادة من أساليب التعلم الذاتي والمستجدات التربوية والشمولية في عملية التقويم، ومتابعة الأثر الفعلي الذي يتركه البرنامج في الفئة المستفيدة منه.
٣. تدعيم أجهزة التدريب وتزويدها بالكوادر البشرية والتسهيلات المادية.
٤. ألا يقتصر ترشيح المتدربين على فئة معينة فقط، بل يتوجب إتاحة الفرصة لكافة الأفراد.
٥. ترشيح الكوادر التدريبية وفق معايير وضوابط معينة، ترتبط بمدى الكفاءة والأداء.
٦. توفير مبان مهيأة ومخصصة للتدريب.
٧. إطلاع المتدربين على خطط البرنامج التدريبي قبل انعقاده، ومحاولة إشراكهم في إعداد المادة العلمية للبرنامج وفق احتياجاتهم التدريبية.
٨. اختيار التقنيات التدريبية المناسبة مع تصميم بيئة تدريبية تتناسب معها.
٩. استخدام برنامج الحاسب الآلي في مجال التدريب.
١٠. اعتبار حضور برنامج التدريب أو الدورة التدريبية بعد كل ثلاث سنوات من الضروريات.

تقييم التدريب:

وأما فيما يتعلق بموضوع التقييم، فإنه يمكن ملاحظة عدد كبير من التعريفات حول مفهومه، وإن هذه التعريفات تكاد تتعدد بتعدد الباحثين في هذا الموضوع. ويكتفي الباحث هنا بالإشارة إلى أهم التعريفات ثم إلى العناصر الأساسية التي تمثل تصورًا متكاملاً حول مفهوم التقييم. عرف (الطعاني، ٢٠٠٢) التقييم بأنه عملية إصدار قرار علمي بشأن عمليات التدريب في ضوء الأدلة التي كشفت عنها الممارسات الميداني ة. وعرفه (أبو النصر، ٢٠٠٩) بأنه القيام بمجموعة من الإجراءات العلمية التي تهدف إلى تقدير ما يبذل من جهود لتحقيق أهداف معينة، في ضوء ما اتفق عليه من معايير وما وضع من تخطيط مسبق، والحكم على مدى فاعلية وكفاءة هذه الجهود وما يصادفها من عقبات وصعوبات في التنفيذ بقصد تحسين الأداء. وعرفه (السكارنة، ٢٠٠٩) بأنه عملية مستمرة يقصد بها معرفة مدى تحقيق البرنامج التدريبي لأهدافه المحددة وإبراز نواحي القوة لتدعيمها ونواحي الضعف للتغلب عليها أو العمل على تلافيها في البرامج المقبلة، حتى يمكن تطوير التدريب وزيادة فاعليته بصورة مستمر ة. كما وعرفه (شاويش، ٢٠٠٥) بأنه تلك الإجراءات التي تقاس بها كفاءة البرامج التدريبية ومدى نجاحها في تحقيق أهدافها المرسومة، كما تقاس بها كفاءة المتدربين ومدى التغير الذي نجح التدريب في إحداثه فيهم، وكذلك تقاس بها كفاءة المدربين الذين قاموا بتنفيذ العمل التدريبي. ويتضح لنا من التعريفات السابقة بأن المتابعة والتقييم هما عمليتان متكاملتان تهدفان أساسًا إلى الارتقاء بالتدريب وتطويره ومعالجة الثغرات التي قد تكشف أثناء عملية التنفيذ والتغلب على ما يصادفه من عقبات ومشكلات. ومن خلال ما سبق فان عملية تقييم البرامج التدريبية تهدف وفق ما وضحه (أبو شيخة، ٢٠١٠) (شاويش، ٢٠٠٥) إلى ما يأتي:

١. معرفة الثغرات التي حدثت خلال تنفيذ البرنامج، من حيث إعداده وتخطيطه وتنفيذه والوقوف على أسبابها، للعمل على تجنبها وتلافيها مستقبلا.

٢. تحديد ومعرفة مدى نجاح المدربين في قيامهم بعملية التدريب ونقل المادة التدريبية للمتدربين.

٣. إعطاء صورة واضحة عن مدى استفادة المتدربين من التدريب.

وتأتي أهمية التدريب أثناء الخدمة استجابة للظروف المتغيرة التي فرضتها عليهم التطورات العلمية والمعرفية السريعة والمتضاعفة، إضافة إلى الدور التربوي الذي يتوقعه المجتمع من المعلمين، ومن هنا يمكن القول إن التدريب أثناء الخدمة له مبررات عامة تفرضها طبيعة العصر ومبررات خاصة تفرضها مهنة التعليم.

أهداف تقويم البرامج التدريبية.

١. تحديد ما إذا كان التدريب مطابقاً للأهداف التي عقد من أجلها.

٢. تحديد التغييرات التي يتم إدخالها على برامج التدريب وفق ما انتهت إليه عملية التقويم.

٣. تحديد ما إذا كان هناك عائد على الاستثمار في الأنشطة التدريبية.

٤. تحديد الأفراد والجهات التي يمكن أن تستفيد من هذه البرامج التدريبية .

٥. الحصول على معلومات تساعد على اتخاذ القرارات المستقبلية للعملية التدريبية .

٦. تحديد مدى ملائمة هذه البرامج لأهداف واحتياجات المنشأة. (أبو شيخة، ٢٠١٠) و(شاويش، ٢٠٠٥).

نبذة عن البرامج التدريبية محل الدراسة:

يود إن يشير الباحث إلى إن المعلومات التالية مصدرها وزارة التربية والتعليم من خلال خطاب رسمي ومرفقات الدورات الموجه إلى كلية التربية في جامعة الملك سعود رقم (٣٢١٩٢٤٣٧٩) بتاريخ ٣/٢/ ١٤٣٢هـ.

برنامج الإشراف التربوي: يستهدف البرنامج المشرفون التربويون في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، وعدد الساعات المعتمدة له ٢٥ ساعة تدريبية تنفذ خلال فصل دراسي واحد، ويهدف البرنامج إلى تحقيق ما يلي:

١. رفع الكفاءة المهنية للمشرف التربوي في دعم التنمية المهنية المستدامة للمعلمين.

٢. تنمية خبرات وقدرات المشرف التربوي في دعم عمليات التعليم والتعلم.

٣. تنمية مهارات البحث العلمي لدى المشرف التربوي كأحد أدوات تطوير وتحسين العملية التعليمية.

٤. رفع الكفاءة المهنية للمشرف التربوي في ممارسة التقويم التربوي بكل أبعاده، ودعم عمليات تقويم التعليم والتعلم في المدرسة.

٥. تنمية مهارات الدعم التربوي والتعليمي لدى المشرف التربوي لتمكينهم من تقديم الدعم لعمليات التعليم والتعليم داخل المدرسة.

برنامج القيادة المدرسية: : ويستهدف البرنامج مديري المدارس ووكلائها في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، وعدد الساعات المعتمدة له٢٥ ساعة تدريبية تنفذ خلال فصل دراسي واحد، ويهدف البرمامج إلى تحقيق ما يلي:

١. إكساب القيادات المدرسية المفاهيم والمعارف والمهارات الأساسية في القيادة المدرسية الحديثة.

٢. رفع الكفاءة المهنية للقيادة المدرسية في التخطيط لتحسين مستوى أداء المدرسة ورفع مستوى التحصيل لدى الطلاب.

٣. تنمية الخبرات والقدرات القيادية لدى القيادات المدرسية في قيادة التعلم.

٤. رفع الكفاءة المهنية للقيادات المدرسية في قيادة عمليات التنمية المهنية المستدامة لكوادر المدرسة.

٥. إكساب القيادات المدرسية المهارات والمعارف اللازمة لبناء الشراكة المجتمعية واستثمارها في تحسين أداء المدرسة وتحصيل الطلاب.

٦. رفع الكفاءة المهنية للقيادات المدرسية في ممارسة تقويم الأداء المدرسي بكل أبعاده.

برنامج التطوير المهني لمشرفي التدريب التربوي : ويستهدف البرنامج مشرفي التدريب التربوي في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، وعدد الساعات المعتمدة له ٢٥ ساعة تدريبية تنفذ خلال فصل دراسي واحد، ويهدف البرمامج إلى تحقيق ما يلي:

١. تمكين المتدربين من مهارات تحديد الاحتياجات التدريبية وتطبيقاتها.

٢. تنمية مهارات المتدربين في بناء الحقائب التدريبية بما يتفق مع التوجهات الحديثة لذلك.

٣. تنمية مهارات المتدربين التطبيقية من المهارات والأساليب التدريبية الحديثة.

٤. تنمية مهارات المتدربين التطبيقية في تصميم البرنامج التدريبي وتطويره بعد التنفيذ.

٥. تمكين المتدربين من المهارات التطبيقية لتوظيف التقنيات الحديثة في التدريب.

٦. تنمية مهارات المتدربين التطبيقية في توظيف قيادة التغيير في التدريب والمؤسسات التربوية.

٧. تنمية مهارات المتدربين التطبيقية في توظيف التخطيط الاستراتيجي في خططهم التدريبية.

٨. تمكين المتدربين من المهارات التطبيقية لتقويم التدريب وقياس أثره في الميدان التربوي.

دورة مشرفي المناهج: ويستهدف البرنامج مشرفي المناهج في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، وعدد الساعات المعتمدة له ٢٥ ساعة تدريبية تنفذ خلال فصل دراسي واحد، ويهدف البرمامج إلى تحقيق ما يلي:

١. التعرف إلى مفهوم المنهج وأنواعه وأسسه ومكوناته.

٢. تنمية قدرة المتدرب على فهم الأسس النظرية والخطوات الإجرائية للبحث العلمي و تنمية قدراته العملية من خلال الممارسة والتدريب.

٣. معرفة العوامل المؤثرة في تقويم المنهج في الماضي والحاضر .اكتساب المهارات اللازمة لإعداد خطط تقويم منهج فعّال يسهم في إنجاح التعليم وخبرات التعّلم.

٤. تمكين المتدربين من استيعاب أهم المفاهيم الأساسية في علم النفس التربوي، والتعرف على موضوعاته ونماذج التعلم فيه وكيفية توظيفها أثناء العملية التعلمية التعليمية وذلك من خلال التركيز على الجوانب التطبيقية والعملية.

٥. تعرف وسائل توظيف الحاسب الآلي والتقنية الحديثة في التعليم والتعلم.

٦. تحديد دور وأهمية تقنيات التعليم والاتصال في التعليم والتدريس والتربية.

٧. تنمية القدرة على تصور المنهج كوسيلة لتحقيق أغراض التعليم، وتنمية القدرة على تحليل المنهج إلى عناصره الأساسية.

مركز تدريب القيادات التربوية:

مركز تدريب القيادات التربوية هو أحد المنظومات التي تعتز كلية التربية بجامعة الملك سعود بما يقدمه من خدمات، فقد بدأ مركز تدريب القيادات التربوية تقديم برامجه التدريبية تحت مسمى "مركز الدبلوم والدورات" في العام الجامعي ١٣٨٦هـ إذ أصدر مجلس الجامعة حينه قرارا بنظام الدبلوم العام في التربية بكلية الآداب وذلك قبل إنشاء كلية التربية مع بداية العام الجامعي ١٣٩٠/١٣٨٩هـ. وقد أصدر مجلس الجامعة في جلسته الثانية عشرة المنعقدة في ١٣٩٢/١/١٩هـ قرارا ينص على القبول في الدبلوم العام في التربية لخريجو الجامعات والكليات الأخرى من المدرسين العاملين الذين ترشحهم وزارة المعارف وتوجد لهم أماكن شاغرة في الدبلوم العام على ألا يعتبر قبول هؤلاء معادلة لشهادتهم بدرجة البكالوريوس، وقد نص قرار المجلس أيضا على أن الهدف الأساسي من الدبلوم هو التأهيل لمهنة التدريس وأنه لا يعتبر من

شـهادات الدراسـات العليا. وفـي العـام الجـامعي ١٤٢٩/١٤٣٠ تـم إيقـاف برنـامج الـدبلوم التربـوي ليـصار إلـى تقـديم بـرامج تدريبيـة مـدتها فـصل دراسـي واحـد لفئـات المـديرين والمشرفين التربويين ومشرفي المناهج، ومشرفي التدريب، وتحت مسمى "مركز تدريب القيادات التربوية"، وخصص لهذا المركز إدارة ترعى سير العمل التربوي فيه، وميزانية مالية خاصة، وقاعات تدريبية مجهزة بأحدث التقنيات والبرمجيات، علاوة على توفير أعضاء هيئة التدريس ممن يمتلكون الخبرات الكافية في التدريب.

الدراسات السابقة:

لقد حظي موضوع تقويم برامج التدريب أثناء الخدمة اهتمام بالغ من قبل الباحثين لما له من أهمية في رفع مستوى أداء المتدربين في أثناء الخدمة، لذا حرص الباحث إلى التعرض لبعض الدراسات التي لها علاقة بالدراسة الحالية.

الدراسات العربية:

على المستوى المحلي أجرى الفضلي(٢٠١٣) دراسة بعنوان "تقويم البرامج التدريبية لوحدة التدريب بكلية التربية– الأقسام الأدبية بجامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة" هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع البرامج التدريبية لوحدة التدريب بكلية التربية– الأقسام الأدبية بجامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة خلال الفترة من (الفصل الدراسي الثاني، (١٤٢٦–١٤٣٠). استخدمت الباحثة المنهج الوصفي وأوضحت نتائجها إن البرامج التدريبية تغطي كافة الفئات المستهدفة باستثناء فئة القيادات الإدارية. كذلك قلة البرامج التدريبية الخاصة بالمجال التقني، وهناك رضا من المستفيدات عن مستوى البرامج التدريبية ومستوى الأداء التدريبي والبيئة التدريبية للوحدة.أوصت الدراسة بدعم وحدة التدريب باحتياجاتها المادية والبشرية التشغيلية والتدريبية. ووضع خطط وبرامج سنوية قائمة على أسس علمية وإستراتيجية للنمو المهني مع جهات ذات خبرة في التدريب والتطوير. وفي دراسة الزهراني (٢٠٠٩) والتي هدفت إلى التعرف على أهمية الدورات التدريبية لمعلمي التربية الفنية في المملكة العربية السعودية، والكشف عن

أبرز المعوقات التي تحد من استفادة معلمي التربية الفنية من الدورات التدريبية، واتبع الباحث المهج الوصفي التحليلي للتعرف إلى دور الدورات التدريبية في تطوير المهارات التدريسية لمعلمي التربية الفنية فكانت بدرجة كبيرة واستفادة المعلمين منها كانت بدرجة كبيرة في أغلب المهارات، كما أظهرت وجود معوقات أبرزها غياب الحوافز المادية والمعنوية وقصر المدة الزمنية للدورات والاعتماد على أسلوب الإلقاء في معظم تلك الدورات وغلبة الجانب النظري على الجانب العملي، كما أظهرت الدراسة وجود فروق لمتغير المؤهل العلمي لصالح البكالوريوس وعدم وجود فروق لمتغير الخبرة في التدريس أو المرحلة التعليمية. وأجرى الحربي (٢٠٠٧). دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات معلمي محافظة الرس بالمملكة العربية السعودية نحو البرامج التدريبية المتاحة لهم واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت النتائج أن اتجاهات المعلمين نحو محتوى البرامج التدريبية حصل على (متوسط حسابي قدره (٣،٨٤) ونحو مدربي البرامج التدريبية حصل على متوسط حسابي (٣،٩٤ ونحو البيئة التدريبية حصل على متوسط حسابي على (٣،٤٨) ونحو وقت تنفيذ البرامج التدريبية حصل على متوسط حسابي قدره (٢،٧٩)، كما أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير المؤهل الدراسي لحملة درجة البكالوريوس، والمرحلة التعليمية لصالح المرحلة الابتدائية. كذلك أجرى الهاجري (٢٠٠٥). دراسة بعنوان المشكلات التي تواجه المعلمين الملتحقين ببرامج التدريب أثناء الخدمة بمركز التدريب التربوي بالدمام، حيث هدفت إلى التعرف على المشكلات الإدارية والتدريسية والشخصية التي تواجه المعلمين وكان من أبرز نتائج الدراسة: وجود مشكلات على الجانب الإداري منها أن بعض البرامج الجيدة لا تعقد إلا مرة واحدة، وأن معايير الترشيح للبرامج غير واضحة ،وغياب نظام يلزم المعلمين بالالتحاق بالبرامج التدريبية، كما أظهرت النتائج أن معظم المديرين يهملون متابعة أثر التدريب كما أنهم يعارضون خروج المعلمين للبرامج التدريبية أثناء الدوام المدرسي لأن ذلك يحدث خللا وارتباكا في الجدول المدرسي. وفي دراسة العريني

(٢٠٠٤)، بعنوان دراسة تقويمية لدورة مديري المدارس في كلية المعلمين بالرياض كما يراها المتدربين.هدفت الدراسة إلى تقويم دورة مديري المدارس في كلية المعلمين بالرياض كما يراها المتدربين، أظهرت نتائج الدراسة تحقق كبير في أهداف الدورة، ووجود ارتباط كبير بين الوحدات التدريبية وأهداف البرنامج، كما بينت نتائج الدراسة أن هناك تفاوتا في مستويات المدربين ووجود وحدات تدريبية ساعاتها قليلة، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود تركيز على الجانب النظري في بعض الوحدات التدريبية. أما دراسة المحاسنة (٢٠٠٤)بعنوان "تقييم فاعلية البرامج التدريبية من وجهة نظر المشاركين في دورات الإدارة العليا والتنفيذية بالمعهد الوطني للتدريب في الريا ض" هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية البرامج التدريبية لدورات الإدارة العليا والتنفيذية المنعقدة في المعهد ٢٠٠١، وذلك حسب وجهة نظر المشاركين في – البرنامج الوطني للتدريب خلال الأعوام ٢٠٠٠ وكانت النتائج أن هناك رضا من أفراد مجتمع الدراسة عن التدريب وأن البرامج التدريبية فاعلة ومستواها مرتفع من وجهة نظرهم وإنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عدد الدورات للمتدربين وفاعلية البرامج التدريبية. وهدفت دراسة الفايدي، (١٤٢٢هـ) إلى التعرف على واقع النظام الحالي للتدريب التربوي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية ومعرفة أهم المشكلات التي تواجهه، ومدى مساعدة البرامج التدريبية المنفذة حالياً لبعض الاتجاهات الأساليب التدريبية الحديثة، والوصول إلى نموذج مقترح لتطوير نظام التدريب التربوي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية وقد خرجت الدراسة في نتائجها ببديلين لنظام التدريب التربوي لمديري المدارس :أحدها: التطوير الجزئي الذي يعتمد على إنشاء اللجنة العليا لتدريب مديري المدارس المتوسطة والثانوية واللجان الفرعية. والبديل الآخر: التطوير الكلي الذي يعتمد نظاماً متكاملاً وإطاراً مرجعياً لنظام التدريب التربوي لمديري المدارس حيث يعتمد على إنشاء إدارة تسمى إدارة برامج التدريب التربوي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية. أما دراسة الغامدي (١٤٢١هـ) فقد هدفت إلى محاولة معرفة مدى

تحقيق برامج دورات تدريب مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية بمنطقة الرياض لأهدافها من وجهة نظرهم. وقد استخدم الباحث الاستبيانات والمقابلات الشخصية وبعض المناهج الأخرى وقد توصل إلى عدد من النتائج من أهمها: حققت البرامج التدريبية أهدافها بنسبة ٩١٪ وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجامعة لصالح كليات المعلمين. وهدفت دراسة العولقي(١٩٩٩)، الى تقويم البرنامج التدريبي من خلال معرفة وجهة نظر الملتحقين بهذا البرنامج تجاه أهداف البرنامج والمواد الدراسية المقدمة، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: حقق البرنامج أهدافه وبدرجة كبيرة، ووجود ارتباط بين معظم المواد الدراسية وأهداف البرنامج التدريبي، ووان هناك نسبة كبيرة من المواد الدراسية مناسبة لفهم الدارسين، علاوة على تناسب المراجع والمذكرات. كما أجرى الزامل(١٩٨٩) دراسة هدفت إلى تقويم برامج تدريب مديري المدارس في جامعة الملك سعود من وجهة نظر المتدربين، وتم تطبيق الدراسة على أربعة مناطق تعليمية هي (الرياض، والشرقية، والقصيم، وحائل)، أظهرت نتائج الدراسة وجود إسهام للدورات التدريبية في تنمية مهارات وخبرات المديرين الذين التحقوا بها، كذلك أظهرت نتائج الدراسة وجود نواحي قوة في الإشراف الإداري على هذه الدورات، وأسلوب تقويم الدارسين وبعض الأساليب التدريبية. أما جانب الضعف فظهر في قصر المدة المقررة لعقد الدورات التدريبية.

وعربيا جاءت دراسة جاسم (٢٠١٢)بعنوان"تقييم مصداقية البرامج التدريبية المنفذة من خلال قياس مخرجاتها إطار نظري"هدفت الدراسة إلى تقديم إطار نظري عن عملية تقييم البرنامج التدريبي ومدى فاعليته في تحقيق أهدافه المرسومة على مستوى المنظمة والعاملين فيها من خلال الفوائد المتحققة لها مثل زيادة الإنتاج، وتقليل الخسائر، واستمرار المنظمة ضمن بيئة العمل من خلال مواكبة التغيرات المستمرة. وركز البحث على مدى نجاح برنامج التدريب في سد احتياجات العملية للعاملين بوسائل وطرق متعددة ومن ثم تقييم برامج التدريب من خلال اعتماد أساليب ذات معايير

محددة لقياس مدى جودة هذه الأساليب وجودة البرامج التدريبية مع تحديد بعض الخطوات المهمة التي يتم الاستفادة منها عند تحديد واختيار نوع البرنامج المطلوب تطبيقه في عملية التدريب. كما إن عملية التقييم يجب إن تكون شاملة تأخذ بعين الاعتبار جميع مكونات البرنامج والتي تمثل معايير مهمة عند اجراء تلك العملية. كذلك جاءت دراسة حماد، والبهبهاني (٢٠١١) بعنوان"اتجاهات معلمي الحكومة نحو الدورات التدريبية التي تلقوها أثناء الخدمة" هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات المعلمين الحكوميين نحو الدورات التدريبية المقدمة لهم أثناء الخدمة من وزارة التربية والتعليم بمحافظات غزة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها: كانت اتجاهات المعلمين الحكوميين نحو الدورات التدريبية المقدمة لهم أثناء الخدمة من وزارة التربية والتعليم العالي بمحافظات غزة اتجاهات إيجابية نحو محوري (محتوى البرامج التدريبية – و مدربي البرامج التدريبية) واتجاهات محايدة نحو محوري (البيئة التدريبية – ووقت تنفيذ البرامج التدريبية) والمجموع الكلي للمحاور إيجابية. كذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو الدورات التدريبية أثناء الخدمة تبعاً للمتغيرات التالية :(الجنس – المؤهل العلمي – سنوات الخدمة).توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير المرحلة التعليمية لصالح الأساسية فقط في المجال الثالث وهو البيئة التدريبية، أما بقية المجالات والمجموع الكلي للمجالات فلا توجد فروق في اتجاهات المعلمين نحو الدورات التدريبية أثناء الخدمة. أما دراسة التلباني، وآخرون (٢٠١١) بعنوان "واقع عملية تقييم البرامج التدريبية في الهيئات المحلية بالمحافظات الجنوبية" فقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع عملية تقييم البرامج التدريبية في الهيئات المحلية الكبرى بالمحافظات الجنوبية، واستخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت نتائج الدراسة أنه يتم تقييم التدريب في الهيئات المحلية على مستويات رد الفعل و التعلم إلى حد ما، وأنه لا يتم التقييم على مستويات السلوك، النتائج التنظيمية. وبناء على النتائج السابقة

توصل الباحثون إلى العديد من التوصيات أهمها: تعزيز تقييم التدريب على مستوى رد فعل المتدربين، وعلى مستوى التعلم، وأن تقوم الهيئات المحلية بتقييم التدريب على مستوى السلوك وكذلك على مستوى النتائج التنظيمية. وفي دراسة (احمد، ٢٠٠٧) هدفت الدراسة الى تقويم الدورات التدريبية لمدرسي ومدرسات العلوم من وجهة نظر المتدربين والمتدربات، ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث: ان مستوى الدورات التدريبية لمدرسي ومدرسات العلوم كانت فوق المتوسط على نحو عام، كذلك لايوجد فرق دال إحصائيا بين متوسط تقويم الدورات التدريبية لمدرسي ومدرسات العلوم بحسب متغير عدد سنوات الخدمة التعليمية للمتدربين والمتدربات، ووجود فرق دال إحصائيا بين متوسط تقويم الدورات التدريبية لمدرسي ومدرسات العلوم بحسب متغير الجنس ،ولصالح مجموعة الإناث. وأجرى أبو سلمية (٢٠٠٧) دراسة بعنوان " مدى فاعلية التدريب في تطوير الموارد البشرية " وهدفت الدراسة إلى التعرف على ماهية التدريب والوقوف على واقعه في مكاتب الانروا، والتعرف على المعوقات والصعوبات التي تواجه عملية تطوير وتدريب موظفي مكتب الانروا بغزة، كما وتهدف الدراسة إلى الوقوف على كيفية تعظيم فاعلية التدريب في تطوير الموارد البشرية وضرورة مباشرته ومتابعته، ومن أهم النتائج التي خلصت لها الدراسة أنه يتم تحديد الاحتياجات التدريبية بناء على مبادئ تنمية الموارد البشرية وبشكل مقبول، كما يتم التخطيط في مكتب الانروا بمنهجية مقبولة إلى حد ما، وأوضحت الدراسة أن هناك نوع من الغموض فيما يتعلق بعملية تقييم ما بعد التدريب، حيث لوحظ إن المستجيبين غير قادرين على تكوين رأي محدد في عملية تقييم ما بعد التدريب في مكتب الانروا، كما أكدت الدراسة على مدى دعم الإدارة العليا الايجابي للعملية التدريبية.

الدراسات الاجنبية:

في دراسة (Elliott et al، 2009). بعنوان " تقديم واضح للعائد على الاستثمار من أجل التعلم والتدريب التنظيم ي" هدفت هذه الدراسة لتقديم نهج شامل للتدريب، والذي

يظهر بوضوح لتوفير التكاليف وتحسين الفعالية والكفاءة التي تتماشى مع أهداف العمل، ولقد استخدم الباحثون في هذه الدراسة نموذجا موسعا ل كيركباتريك لإطار التقييم مع نموذج العائد على الاستثمار لفيليبس فهذه الدراسة تنقل عددا من النجاحات، بما في ذلك رضا المتدرب والتصور، (ROI)لتحسين المعرفة والمهارات للمتدربين ولقد تضمنت هذه الدراسة دراسات حالة عن كيفية العمل، وإلى أي مدى يتم تطبيقها مع أمثلة على توفير التكلفة والكفاءة. كما أظهرت أن هناك اتفاق متزايد بأن واحد من المحركات الرئيسية، إن لم يكن المحرك الرئيسي للفعالية التنظيمية على المدى الطويل، هو قدرة المنظمة على التدريب و التعلم بشكل فعال. كما أن إعداد البرنامج التدريبي من البداية ومتابعته يكون له الأثر الفعال في عملية التقييم والتدريب والتعليم للمؤسسات التنظيمية. كذلك أجرى باولت وآخرون (Ballet.et al، 2000) دراسة بعنوان تقويم برنامج تدريبي لمديري المدارس الابتدائية، وهدفت الدراسة إلى تقييم برنامج تدريبي لمديري المدارس، من خلال التعرف على فيما إذا يحقق البرنامج التنمية المهنية اللازمة لاحتياجات مديري المدارس، تم استخدام أداة المقابلة الشخصية، وأظهرت نتائج الدراسة إن البرنامج التدريبي يعطي فرصة للمتدربين لإعادة شحن طاقاتهم، كذلك يوفر لهم فرصة دراسة نظريات ومهارات جديدة تنصب في صميم عملهم بوصفهم مديري مدارس، كذلك يوفر لهم البرنامج التدريبي فرصة تبادل الخبرات مع مديري مدارس من مناطق مختلفة، كذلك يزودهم البرنامج بمعارف ومهارات ورؤى جديدة وتجديد في الفهم. وفي دراسة (Conkle، 1994) التي هدفت الى تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين بالاباما من البرامج التدريبية التي تعقد أثناء الخدمة لتطوير الأداء الوظيفي. واشتملت عينة الدراسة على (٢٦٥) معلم تربية بدنية ممن يدرسون المرحلة الابتدائية. كشفت نتائجها عن عدم مطابقة البرامج التدريبية وحاجات المعلمون، منا أظهرت نتائج الدراسة اهتمام بالجانب التطبيقي لمحتوى البرنامج، وضرورة استخدام أساليب متنوعة في تقديم الموضوعات أو المادة التدريبية،

من مثل الزيارات الميدانية، واستخدام الحاسوب، وأسلوب حل المشكلات. كذلك دراسة (Obrain، 1993) والتي هدفت الى الكشف عن وجهات نظر المعلمين حول درجة تلبية البرامج التدريبية التي تقدم لهم لاحتياجاتهم التدريبية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى إن الجهات القائمة على البرامج التدريبية لا تمنح المتدربين فرصة تحديد ما يناسبهم من الاحتياجات التدريبية.

خلاصة الدراسات السابقة:

يلاحظ تنوع الدراسات التي أجريت حول الموضوع وهذا يدل على مدى أهمية واهتمام الباحثين بدراسة التدريب أثناء الخدمة، فهو يسهم في علاج جوانب القصور والضعف عند المتدربين ويعزز مواطن القوة ويحقق نموهم الذاتي واطلاعهم على ما هو جديد، علاوة على إعطاء تغذية راجعة للقائمين على العملية التدريبية لمراجعة تقويم أنفسهم وتقويم بيئة التدريب بشكل شمولي، مما يسهم في تطوير العملية برمتها .

كما تبين أن الدراسات السابقة اهتمت بتناول الموضوع من عدة زوايا:

منها دراسات تناولت واقع التدريب أثناء الخدمة وأخرى تقويم التدريب وبيان أثره وأخرى تحديد الاحتياجات التدريبية، وأخرى تحديد اتجاهات المتدربين نحو التدريب. وتتفق الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة من حيث المنهج والأداة والأسلوب الإحصائي، وكذلك النتائج وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في مجال بناء الأداة ومعرفة الأدبيات حول الدراسة،والاطلاع على مناهج البحث المستخدمة وتحديد رؤية حول واقع البرامج التدريبية المنفذة.

ورغم الاتفاق بين الدراسة الحالية وبعض الدراسات السابقة من حيث الموضوع إلا أن الدراسة الحالية تختلف كونها تتناول القيادات التنفيذية في مختلف التخصصات التي يمارسونها في وزارة التربية والتعليم، كذلك تتعرض إلى أسلوب تقويم هذه الدورات من قبل المتدربين للتأكد من مدى نجاعة هذه الدورات ومدى الاستفادة منها.

اعتبرت الدراسات السابقة أن عملية تقييم التدريب من أهم خطوات العملية التدريبية، وذلك للكشف عن مدى تحقيق أهداف التدريب وتشخيص نقاط القوة والضعف بالبرنامج التدريبي. وان على جميع المنظمات أن تقوم بعملية تقييم البرامج التدريبية التي تقدمها لعامليها.

الطريقة والإجراءات:

منهجية الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج المسحي الوصفي لتحقيق هدف الدراسة وذلك بالارتكاز على بيانات ومعلومات كمية ونوعية. وهو المنهج الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ووصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها كمياً أو كيفياً (عبيدات وآخرون، ٢٠٠٢، ٩٥). إذ أنه يتناسب مع دراسة الظاهرة التي تتناولها الدراسة، حيث أنه يمكّن من تفسير الوضع القائم للمشكلة، من خلال تحديد ظروفها وأبعادها وتوصيف العلاقات بها، بهدف الانتهاء إلى وصف علمي دقيق متكامل للمشكلة بالاعتماد على الحقائق المرتبطة بها

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع المنتسبين في الدورات التدريبية التي تعقد في مركز تدريب القيادات التربوية في كلية التربية بجامعة الملك سعود للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (١٤٣٣/١٤٣٤هـ) وجميعهم من التعليم العام، وبلغ عدد أفراد الدراسة (٨٨) فرداً منهم (٢٣) مشرفا من برنامج التطوير المهني لمشرفي التدريب و(٢٥) مشرفا من برنامج الإشراف التربوي و(١٦)مشرفا من برنامج مشرفي المناهج و(٢٤) مديرا من برنامج القيادة المدرسية.

بعد توزيع ألأداة على جميع أفراد الدراسة، تم الحصول على (٧٧) استجابة بنسبة (٩٦,٢٥) من كامل أفراد الدراسة موزعين وفقاً لمتغير الدراسة، والجدول رقم (١) يوضح ذلك.

جدول رقم (١) توزع أفراد الدراسة وفقا لمتغيرها

المتغير	المستويات التصنيفية	العدد الكلي	عدد المستجيبين	النسبة المئوية
البرنامج الذي ينتسب إليه المتدرب.	برنامج التطوير المهني لمشرفي التدريب	٢٣	٢٠	٨٦,٩٥
	برنامج الإشراف التربوي	٢٥	٢٠	٨٠,٠
	برنامج مشرفي المناهج	١٦	١٣	٨١,٢٥
	برنامج القيادة المدرسية	٢٤	٢٤	١٠٠%
	المجموع	٨٨	٧٧	٩٦,٢٥

كما قام الباحث بإجراء مقابلة شخصية لعشرة أفراد من المنتسبين في الدورات التدريبية التي تعقد في مركز تدريب القيادات التربوية وطرح عليهم مجموعة من الأسئلة الاستثارية بهدف التعرف إلى المقترحات الضرورية لتطوير برامج الدورات التدريبية التي تعقد في مركز تدريب القيادات التربوية في كلية التربية بجامعة الملك سعود .

أدوات الدراسة: لتحقيق أغراض الدراسة فقد تم تطوير استبانة تقيس استجابات أفراد الدراسة للإجابة عن السؤال الأول والثاني، معتمدا في تطويرهما على الأدب النظري، وتحليل الدراسات السابقة، وما جاء في أوراق العمل والمؤتمرات، والدوريات.. وقد تكونت الاستبانة بشكلها النهائي من (٣٦) فقرة حيث أعطيت الأداة مقياساً متدرجًا من خمس درجات وفقًا لمقياس "ليكرت الخماسي" موافق بدرجة: كبيرة جداً، وكبيرة، ومتوسطة، وقليلة، وقليلة جداً. ومثلت رقمياً (٥، ٤، ٣، ٢، ١)، كذلك تضمنت الأداة معلومات عن أفراد العينة وهي : (البرنامج الذي ينتسب إليه المتدرب). ولتحديد مدى توافر المجالات، اعتمد الباحث المعيار التالي:-

حدد طول الفئة بالمعادلة التالية:

طول الفئة = القيمة العليا – القيمة الدنيا / عدد المستويات

= (٥ – ١) / ٣ = ٤ / ٣ =١,٣٣ وعليه فإن:

مدى الفئة المتدنية من ١ – ٢,٣٣

مدى الفئة المتوسطة من ٢,٣٤ –٣,٦٦

مدى الفئة العالية من ٣,٦٧ – ٥

كما قام الباحث باستخدام المقابلة الشخصية لعشرة أفراد من المنتسبين في الدورات التدريبية التي تعقد في مركز تدريب القيادات التربوية، وتم اختيار أفراد المقابلة الشخصية بالطريقة العشوائية البسيطة، فقد كان مخطط أن تتم مقابلة عشرون فردا، فاعتذر عشرة من المتدربين في حين اعتذر جميع المدربون كون الدراسة طبقت في نهاية الفصل الدراسي.وطرح عليهم مجموعة من الأسئلة الاستثارية تبرز المقترحات الضرورية لتطوير برامج الدورات التدريبية وتناولت العناصر التالية:

أ– أهداف البرنامج .

ب– المحتوى التدريبي للبرنامج.

ت– الأنشطة المقترحة للبرنامج.

ث– المواد التعليمية المقترحة للبرنامج.

ج– أساليب تنفيذ البرنامج المقترحة .

ح– أساليب التقويم المقترحة للبرنامج.

خ– تناسب عدد الساعات المقررة للبرنامج.

د– تناسب مفردات المقرر مع أهداف البرنامج والتخصص.

ذ– تناسب عدد ساعات المقرر مع مفرداته .

ر– مقترحات أخرى يراها مناسبة لتحسين البرنامج.

صدق الأداة:

الصدق الظاهري(صدق المحكمين) :تكونت الأداة بصورتها الأولية من (٤٠) فقرة عرضت على (١١) محكمًا من ذوي الخبرة في مجال الإدارة التربوية وتطبيقاتها، ومن ذوي الاختصاص في مجال التدريب وطلب من المحكمين الحكم على فقرات الاستبانة من حيث شمولية الفقرات وكفايتها، ووضوح الفقرات، ومناسبتها لقياس ما صممت

لقياسه، وإمكانية حذف أو تعديل وإضافة اللازم في ضوء اقتراحاتهم، وأجريت بعض التعديلات على الفقرات وحذفت أربع فقرات أجمع المحكمون على حذفها. وتكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (٣٦) فقرة.

الصدق الداخلي لعبارات الاستبانة: تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة وذلك بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور التابعة له كما يلي:

الجدول رقم (٢) معاملات ارتباط عبارات الدراسة مع محورها التابعة لها

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١.	0.631 **	١٠.	0.543 **	١٩.	0.546 **	٢٨.	0.453 **
٢.	0.552 **	١١.	0.652 **	٢٠.	0.655 **	٢٩.	0.544 **
٣.	0.412 **	١٢.	0.504 **	٢١.	0.453 **	٣٠.	0.462 **
٤.	0.569 **	١٣.	0.745 **	٢٢.	0.426 **	٣١.	0.419 **
٥.	0.682 **	١٤.	0.455 **	٢٣.	0.521 **	٣٢.	0.476 **
٦.	0.396 **	١٥.	0.323 **	٢٤.	0.342 **	٣٣.	0.631 **
٧.	0.641 **	١٦.	0.512 **	٢٥.	0.461 **	٣٤.	0.523 **
٨.	0.620 **	١٧.	0.394 **	٢٦.	0.525 **	٣٥.	0.538 **
٩.	0.401 **	١٨.	0.597 **	٢٧.	0.542 **	٣٦.	0.564 **

(**) دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٢) أن جميع الفقرات ترتبط مع محورها التي تنتمي إليها مما يدل على وجود الإتساف الداخلي لأداة الإستبانة.

صدق الاتساق البنائي لمحاور الدراسة: جدول رقم (٣) يبين معاملات الارتباط بين معدل كل محور من محاور الدراسة مع المعدل الكلي لعبارات الاستبانة.

جدول رقم (٣) معامل الارتباط بين معدل كل محور مع المعدل الكلي

المحور	محتوى المحور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الأول	اهداف البرنامج التدريبي	.850	0.000
الثاني	محتوى البرنامج التدريبي	.924	0.000
الثالث	الأنشطة التدريبية	.931	0.000
الرابع	المواد التعليمية التدريبية	.905	0.000
الخامس	اساليب تنفيذ البرنامج التدريبي	.903	0.000
السادس	اساليب تقويم البرنامج التدريبي	.917	0.000

الجدول السابق يوضح وجود ارتباط قوي بين معدل كل محور من محاور الدراسة والمعدل الكلي لعبارات الاستبانة.

ثبات أداة الدراسة: للتأكد من ثبات الأداة، فقد تم استخدام معامل ألفا كرونباخ كما هو موضح في جدول رقم (٤)

جدول رقم (٤) معامل الثبات (الفا كرونباخ) لمحاور اداة الدراسة

المحور	محتوى المحور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
الأول	اهداف البرنامج التدريبي	5	.957
الثاني	محتوى البرنامج التدريبي	6	.943
الثالث	الأنشطة التدريبية	5	.923
الرابع	المواد التعليمية التدريبية	6	.864
الخامس	اساليب تنفيذ البرنامج التدريبي	7	.934
السادس	اساليب تقويم البرنامج التدريبي	7	.956
جميع محاور الاستبانة		36	.941

يتضح من الجدول رقم (٤) أن معامل الثبات العام لمحاور أداة الدراسة عال حيث بلغ (.941) وهذا يدل على أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

المعالجات الإحصائية: للإجابة عن أسئلة الدراسة تم إدخال البيانات إلى الحاسوب واستخدام حزمة التحليل الإحصائي (SPSS) حيث تم حيث تمت الإجابة عن السؤال الأول باستخدام أساليب الإحصاء الوصفي من خلال استخراج المتوسطات الحسابية

والانحرافات المعيارية، أما للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA).

عرض نتائج الدراسة:

أولاً: عـرض النتـائج المتعلقـة بالـسؤال الأول: ما واقع تقويم برامج الدورات التدريبية التي تعقد في مركز تدريب القيادات التربوية في كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر المتدربين، على مجالات: (اهداف البرنامج التدريبي، ومحتوى البرنامج التدريبي، والأنشطة التدريبية، والمواد التعليمية التدريبية، وأساليب تنفيذ البرنامج التدريبي، وأساليب تقويم البرنامج التدريبي) وعلى كامل اداة الدراسة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على مجالات الدراسة والأداة الكلية، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (٥).

جدول رقم(٥)المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمجالات أداة الدراسة والأداة بشكل كلي.

الرقم	مجالات أداة الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
١.	اهداف البرنامج التدريبي	3.98	1.03	٢	عالي
٢.	محتوى البرنامج التدريبي	3.94	.99	٣	عالي
٣.	الأنشطة التدريبية	4.18	.94	١	عالي
٤.	المواد التعليمية التدريبية	3.79	.98	٦	عالي
٥.	اساليب تنفيذ البرنامج التدريبي	3.89	1.01	٥	عالي
٦.	اساليب تقويم البرنامج التدريبي	3.92	1.07	٤	عالي
		3.94	.91		عالي

يبين الجدول رقم(٥) تقديرات أفراد الدراسة نحو مجالات أداة الدراسة ككل والتي تعبر عن واقع تقويم برامج الدورات التدريبية التي تعقد في مركز تدريب القيادات التربوية في كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر المتدربين حيث بلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل ٣,٩٤ وبانحراف معياري ٠,٩١ وتعتبر هذه النتيجة ضمن

المستوى عالي. كذلك يبين الجدول رقم(٥)أن جميع مجالات الدراسة جاءت بمتوسط حسابي ضمن المدى(٤,١٨ – ٣,٧٩) وهذه النتيجة أيضاً ضمن المستوى عالي. وأن المجال رقم(٣) " الأنشطة التدريبية " احتل المرتبة الأول بمتوسط حسابي ٤,١٨ وانحراف معياري ٠,٩٤ وهي ضمن المستوى عالي، واحتل المجال رقم(١) " اهداف البرنامج التدريبي " المرتبة الثانية بمتوسط حسابي ٣,٩٨ وانحراف معياري ١,٠٣وهي ضمن المستوى عالي، أما المرتبة الثالثة فقد احتلها المجال رقم(٢) " محتوى البرنامج التدريبي "، بمتوسط حسابي ٣,٩٤ وانحراف معياري ٠,٩٩. وهي أيضا ضمن المستوى عالي، واحتل المرتبة الرابعة المجال رقم(٦) " اساليب تقويم البرنامج التدريبي " وبلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال ٣,٩٢ وانحراف معياري بلغ ١,٠٧ وهذه ضمن المستوى عالي، أما المجال رقم (٥) " اساليب تنفيذ البرنامج التدريبي " فقد احتل منزلة متأخرة وهي المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي بلغ ٣,٨٩وانحراف معياري ١,٠١ وهي أيضا ضمن المستوى عالي، واحتل المرتبة السادسة والأخيرة المجال رقم (٥) " المواد التعليمية التدريبية " بمتوسط حسابي بلغ ٣,٧٩ وانحراف معياري ٠,٩٨ وضمن المستوى عالي.

وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على فقرات الدراسة حيث كانت على النحو التالي:

المجال الأول: اهداف البرنامج التدريبي

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على فقرات هذا المجال كما هي موضحة في جدول رقم (٦).

جدول رقم (٦)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على المجال الأول

الرقم	نص الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
١.	ملائمة مع نواتج تعلم البرنامج ومع متطلبات المواصفات المهنية للتخصص.	4.00	1.11	٢	عالي
٢.	تنسجم مع أهدافي وتلبي حاجاتي.	3.94	1.12	٤	عالي
٣.	سهلة وقابلة للقياس من خلال استراتيجيات تقويمية متنوعة.	3.95	1.09	٣	عالي
٤.	واضحة ومحددة وتغطيها مقررات البرنامج التدريبي.	3.94	1.18	٥	عالي
٥.	تعزز الدور القيادي والإبداع .	4.09	1.05	١	عالي
المجال ككل		3.98	1.03	عالي	

يبين الجدول رقم(٦) أن المتوسط الحسابي لفقرات مجال اهداف البرنامج التدريبي كان ضمن المدى(٤،٠٩-٣،٩٤)، وتعتبر هذه النتيجة ضمن المستوى عالي لجميع الفقرات والمجال، واحتلت الفقرة رقم(٥) التي تنص على أن اهداف البرنامج التدريبي: تعزز الدور القيادي والإبداع، المرتبة الأولى بمتوسط حسابي ٤،٠٩وانحراف معياري ١،٠٥، بينما احتلت الفقرة رقم(٤) المرتبة الخامسة والأخيرة في هذا المجال، وتنص على أن اهداف البرنامج التدريبي: واضحة ومحددة وتغطيها مقررات البرنامج التدريبي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الفقرة ٣،٩٤وانحراف معياري ١،١٨وبشكل عام فقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد الدراسة لواقع تقويم برامج الدورات التدريبية التي تعقد في مركز تدريب القيادات التربوية في كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر المتدربين لمجال اهداف البرنامج التدريبي ٣،٩٨ وبانحراف معياري ١،٠٣، وتعتبر هذه النتيجة ضمن المستوى عالي.

المجال الثاني: محتوى البرنامج التدريبي

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على فقرات هذا المجال كما هي موضحة في جدول رقم (٧).

جدول رقم (٧)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على المجال الثاني

الرقم	نص الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
٦.	يتوفر التدريب النظري والعملي في المقررات الدراسية بما يتوافق مع متطلبات التخصص.	3.82	1.07	٦	عالي
٧.	الموضوعات التي تمت مناقشتها في الورش التدريبية مفيدة وتركت أثرا.	3.92	1.12	٣	عالي
٨.	جامع شامل وينسجم مع الاتجاهات الحديثة للتخصص.	3.86	1.09	٥	عالي
٩.	يتناسب البرنامج مع عدد الساعات المقررة له.	4.06	1.15	١	عالي
١٠.	تتناسب مفردات المقررات /الورش التدريبية مع عدد الساعات المقررة لها.	4.06	1.13	٢	عالي
١١.	عالج متطلبات إدارة التغيير.	3.91	1.17	٤	عالي
المجال ككل		3.94	.99	عالي	

يبين الجدول رقم(٧) المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات المجال الثاني " محتوى البرنامج التدريبي " والتي تراوحت بين(٤,٠٦ – ٣,٨٢) وتعتبر هذه النتيجة ضمن المستوى عالي لجميع الفقرات والمجال. وكانت الفقرة رقم (٦) " يتناسب البرنامج مع عدد الساعات المقررة له " أعلى الفقرات مستوى ضمن هذا المجال حيث بلغ متوسطها الحسابي ٤,٠٦ وبانحراف معياري بلغ ١,١٥، بينما كانت الفقرة رقم(٦) " يتوفر التدريب النظري والعملي في المقررات الدراسية بما يتوافق مع متطلبات التخصص." الأدنى مستوى حيث بلغ متوسطها الحسابّي ٣,٨٢ بانحراف معياري ١,٠٧، وبشكل عام بلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال ٣,٩٤، بانحراف معياري ٠,٩٩، وهذا يعني وجود توافق وإجماع في تقديرات أفراد الدراسة في هذا المجال كما في المجال السابق.

المجال الثالث: الأنشطة التدريبية

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على فقرات هذا المجال، موضحة في جدول رقم (٨).

جدول رقم (٨)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على المجال الثالث

الرقم	نص الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
١٢.	توفر الشروط والأجواء التي تؤدي إلى رفع الروح المعنوية.	3.97	1.15	٦	عالي
١٣.	اشتملت على فعاليات فردية وجماعية.	4.25	1.04	٢	عالي
١٤.	تلبي الأنشطة حاجات المتدربين.	4.06	1.14	٥	عالي
١٥.	حققت علاقات إنسانية ايجابية.	4.43	.97	١	عالي
١٦.	متنوعة وتخدم تحقيق أهداف الدورة.	4.17	1.06	٣	عالي
١٧.	اشتملت على إجراء البحوث الإجرائية وتوظيف نتائجها في الميدان.	4.13	1.08	٤	عالي
المجال ككل		4.18	.94	عالي	

يبين الجدول رقم(٨) أن المتوسطات الحسابيّة لفقرات مجال "الأنشطة التدريبية" تراوحت بين (٤،٤٣ – ٣،٩٧) وتعتبر هذه النتيجة ضمن المستوى عالي لجميع الفقرات والمجال. وحصلت الفقرة (١٥) " حققت علاقات إنسانية ايجابية " بالمرتبة الأولى ضمن هذا المجال بمتوسط حسابي ٤،٤٣ وانحراف معياري ٠،٩٧، والفقرة رقم (١٢) " توفر الشروط والأجواء التي تؤدي إلى رفع الروح المعنوية " فقد جاءت بالمرتبة الأخيرة ضمن هذا المجال وبمتوسط حسابيّ ٣،٩٧ وانحراف معياري ١،١٥. أما المتوسط الحسابي العام لهذا المجال فقد بلغ ٤،١٨ وبانحراف معياري بلغ ٠،٩٤،وهنا نجد توافق وإجماع في تقديرات أفراد الدراسة لهذا المجال.

المجال الرابع: المواد التعليمية التدريبية

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على فقرات هذا المجال جدول رقم (٩).

جدول رقم (٩)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على المجال الرابع

الرقم	نص الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
.١٨	توفرت مصادر التدريب والتجهيزات اللازمة بما يحقق جودة نواتج التعلم المستهدفة.	3.83	1.21	٣	عالي
.١٩	توفرت أماكن مناسبة مزودة بالحواسيب والانترنت.	3.45	1.49	٥	متوسط
.٢٠	كان عدد المواد التعليمية كافياً.	4.04	1.14	١	عالي
.٢١	كانت المواد التعليمية مناسبة واشعرتني بالمتعة فيما تقوم به.	3.84	1.17	٢	عالي
.٢٢	ساهم الأمن المادي بتحقيق اهداف البرنامج.	3.47	1.44	٤	متوسط
المجال ككل		3.79	.98	عالي	

يظهر الجدول رقم (٩) أن المتوسطات الحسابيّة التي غطت مجال المواد التعليمية التدريبية تراوحت بين(٣,٤٥ – ٤,٠٤). ويبين الجدول رقم (٩) أن أكبر متوسط حسابي كان للفقرة رقم (٢٠) التي مفادها "كان عدد المواد التعليمية كافياً" إذ قُدّرَ بمتوسط حسابي ٤,٠٤ بانحراف معياري ١,١٤ و ضمن المستوى عالي. أما أقل متوسط حسابي فقد كان للفقرة رقم(١٩) "توفرت أماكن مناسبة مزودة بالحواسيب والانترنت". فقد بلغ متوسطها الحسابي ٣,٤٥ وبانحراف معياري ١,٤٩ وضمن المستوى متوسط.أما المتوسط الحسابي العام لهذا المجال فقد بلغ ٣,٧٩ وبانحراف معياري بلغ ٠,٩٨ وتعتبر هذه النتيجة ضمن المستوى عالي.

المجال الخامس: اساليب تنفيذ البرنامج التدريبي

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على فقرات هذا المجال كما هي موضحة في جدول رقم (١٠).

جدول رقم (١٠)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على المجال الخامس

الرقم	نص الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
.٢٣	المحاضرة المطورة.	3.86	1.24	٥	عالي
.٢٤	المشاغل التدريبية (ورش العمل).	4.06	1.06	٣	عالي
.٢٥	حلقات النقاش.	4.26	.92	١	عالي
.٢٦	دراسة الحالة.	3.61	1.29	٦	متوسط
.٢٧	العصف الذهني.	4.08	1.12	٢	عالي
.٢٨	تمثيل الأدوار.	3.45	1.46	٧	متوسط
.٢٩	التمارين التدريبية.	3.88	1.17	٤	عالي
المجال ككل		3.89	1.01	عالي	

يبين الجدول رقم (١٠) المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات المجال الخامس " اساليب تنفيذ البرنامج التدريبي ". إذ تراوحت المتوسطات الحسابيّة لهذا المجال بين (٤،٢٦ – ٣،٤٥) وحصلت الفقرة رقم (٢٥) على أعلى درجة في هذا المجال ٤،٢٦ وبانحراف معياري ٠،٩٢ ونصت على " حلقات النقاش " وضمن المستوى عالي.أما الفقرة رقم (٢٨) فقد حصلت على أدنى درجة في هذا المجال ونصت هذه الفقرة على " تمثيل الأدوار "، وبلغ متوسطها الحسابي ٣،٤٥ وبانحراف معياري بلغ ١،٤٦ ضمن المستوى متوسط. أما المتوسط الحسابي لهذا المجال فقد بلغ ٣،٨٩ وبانحراف معياري ١،٠١ وضمن المستوى عالي..

المجال السادس: أساليب تقويم البرنامج التدريبي

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على فقرات هذا المجال كما هي موضحة في جدول رقم (١١).

جدول رقم (١١)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على المجال السادس

الرقم	نص الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
.٣٠	تزويد المتدربين بنتائج أدائهم في الدورة أول بأول.	3.53	1.40	٧	متوسط
.٣١	طرائق التقويم المقترحة في البرنامج مناسبة.	3.82	1.18	٥	عالي
.٣٢	استخدمت اساليب التقويم التكويني والختامي ٠	3.77	1.24	٦	عالي
.٣٣	تم الاعتماد على ملف الانجاز لكل متدرب يشتمل على (تقارير، بحوث، أوراق عمل، مشاريع، تجارب، العروض واختبارات).	4.10	1.11	٢	عالي
.٣٤	تزويد المتدربين بتغذية راجعة تطويرية.	3.91	1.18	٤	عالي
.٣٥	الحضور والنقاش والحوار كان له وزن في التقويم.	4.26	1.05	١	عالي
.٣٦	تطبيقات عملية على كل ورشة.	4.03	1.20	٣	عالي
	المجال ككل	3.92	1.07		عالي

يبين الجدول رقم (١١) المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات المجال السادس " اساليب تقويم البرنامج التدريبي ". حيث تراوحت المتوسطات الحسابيّة لهذا المجال بين (٤,٢٦–٣,٥٣)، أما المتوسط الحسابي لهذا المجال فقد بلغ ٣,٩٢ وبانحراف معياري ١,٠٧. وحصلت الفقرة رقم (٣٥) على أعلى درجة في هذا المجال حيث بلغ متوسطها الحسابي ٤,٢٦ وبانحراف معياري ١,٠٥ ونصت على " الحضور والنقاش والحوار كان له وزن في التقويم " ضمن المستوى عالي. أما الفقرة رقم (٣٠) فقد حصلت على أدنى درجة في هذا المجال ونصت هذه الفقرة على " تزويد المتدربين بنتائج أدائهم في الدورة

أول بأول ". وبلغ متوسطها الحسابي ٣٫٥٣ وبانحراف معياري بلغ ١٫٤٠ وضمن المستوى متوسط.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto$ = 0.05) في وجهات نظر المتدربين تعزى إلى متغير البرنامج التدريبي الذي يلتحق به المتدرب (الإشراف التربوي، القيادة المدرسية، مشرفي المناهج، وبرنامج التطوير المهني لمشرفي التدريب) ؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب التكرارات، والمتوسطات الحسابية، وتحليل التباين الأحادي واختبار شافيه للمقارنات البعدية.

الجدول رقم (١٢) نتائج تحليل التباين الأحادي "One Way ANOVA" لدرجة تقدير المتدربين على أداة الدراسة تعزى إلى متغير البرنامج التدريبي الذي يلتحق به المتدرب

المجالات	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
اهداف البرنامج	بين المجموعات	32.112	3	10.704	16.285	.000*
	داخل المجموعات	47.982	73	.657		
	المجموع	80.095	76			
المحتوى التدريبي	بين المجموعات	22.413	3	7.471	10.416	.000*
	داخل المجموعات	52.360	73	.717		
	المجموع	74.773	76			
الأنشطة	بين المجموعات	11.634	3	3.878	5.132	.003*
	داخل المجموعات	55.164	73	.756		
	المجموع	66.798	76			

المجالات	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المواد التعليمية	بين المجموعات	14.035	3	4.678	5.853	.001*
	داخل المجموعات	58.348	73	.799		
	المجموع	72.383	76			
اساليب تنفيذ البرنامج	بين المجموعات	11.762	3	3.921	4.355	.007*
	داخل المجموعات	65.721	73	.900		
	المجموع	77.483	76			
اساليب التقويم	بين المجموعات	22.981	3	7.660	8.758	.000*
	داخل المجموعات	63.850	73	.875		
	المجموع	86.831	76			
كامل الدراسة	بين المجموعات	17.503	3	5.834	9.370	.000*
	داخل المجموعات	45.452	73	.623		
	المجموع	62.955	76			

* الفروق بين المتوسطات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05 = 0)

يبين الجدول رقم (١٢) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (= 0 0.05) على جميع مجالات الدراسة والأداة الكلية، ولتحديد مصادر تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) كما هو موضح في جدول رقم (١٣).

جدول رقم (١٣) نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للفروقات بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على مجالات الدراسة والأداة الكلية

المجالات	المستويات التصنيفية		مشرفي المناهج	القيادة المدرسية	مشرفي التدريب	الإشراف التربوي
		المتوسط الحسابي		٣,٧٨	٤,٤٥	٤,٥٦
اهداف البرنامج	مشرفي المناهج	٢,٧٤	٢,٧٤	-١,٠٤*	-١,٧١*	-١,٨٢*
	القيادة المدرسية	٣,٧٨			-٠,٦٧	-٠,٧٨*
	مشرفي التدريب	٤,٤٥				-٠,١١
	الإشراف التربوي	٤,٥٦				
	المستويات التصنيفية		مشرفي المناهج	القيادة المدرسية	مشرفي التدريب	الإشراف التربوي
		المتوسط الحسابي		٣,٧٠	٤,٣٤	٤,٤٥
المحتوى التدريبي	مشرفي المناهج	٢,٩٦	٢,٩٦	-٠,٧٤	-١,٣٨*	-١,٥٠*
	القيادة المدرسية	٣,٧٠			-٠,٦٤	-٠,٧٦*
	مشرفي التدريب	٤,٣٤				-٠,١٢
	الإشراف التربوي	٤,٤٥				
	المستويات التصنيفية		مشرفي المناهج	القيادة المدرسية	مشرفي التدريب	الإشراف التربوي
		المتوسط الحسابي		٣,٨٩	٤,٤٦	٤,٦١

المجالات	المستويات التصنيفية		مشرفي المناهج	القيادة المدرسية	مشرفي التدريب	الإشراف التربوي
		المتوسط الحسابي		٣,٧٨	٤,٤٥	٤,٥٦
الأنشطة	مشرفي المناهج	٣,٦٠	٣,٦٠	-٠,٢٩	-٠,٨٦	-١,٠١*
	القيادة المدرسية	٣,٨٩			-٠,٥٧	-٠,٧٢
	مشرفي التدريب	٤,٤٦				-٠,١٥
	الإشراف التربوي	٤,٦١				
	المستويات التصنيفية		مشرفي المناهج	القيادة المدرسية	مشرفي التدريب	الإشراف التربوي
		المتوسط الحسابي		٣,٣٣	٤,١٨	٤,٢٣
المواد التعليمية	مشرفي المناهج	٣,٣٨	٣,٣٨	٠,٠٥	-٠,٨٥	-٠,٧٩
	القيادة المدرسية	٣,٣٣			-٠,٩٠*	-٠,٨٤*
	مشرفي التدريب	٤,١٨				٠,٠٦
	الإشراف التربوي	٤,٢٣				
	المستويات التصنيفية		مشرفي المناهج	القيادة المدرسية	مشرفي التدريب	الإشراف التربوي
		المتوسط الحسابي		٣,٥٩	٤,١٩	٤,٣١
اساليب تنفيذ البرنامج	مشرفي المناهج	٣,٣٢	٣,٣٢	-٠,٢٧	-٠,٨٧	-٠,٩٩*
	القيادة المدرسية	٣,٥٩			-٠,٥٩	-٠,٧٣
	مشرفي التدريب	٤,١٩				٠,١٣
	الإشراف التربوي	٤,٣١				

المجالات	المستويات التصنيفية		مشرفي المناهج	القيادة المدرسية	مشرفي التدريب	الإشراف التربوي
		المتوسط الحسابي		٣،٧٨	٤،٤٥	٤،٥٦
	المستويات التصنيفية		مشرفي المناهج	القيادة المدرسية	مشرفي التدريب	الإشراف التربوي
		المتوسط الحسابي		٣،٤٧	٤،٤٢	٤،٤٤
اساليب التقويم	مشرفي المناهج	٣،١٥	٣،١٥	-٠،٣٢	-١،٢٧*	-١،٢٩*
	القيادة المدرسية	٣،٤٧			-٠،٩٥*	-٠،٩٧*
	مشرفي التدريب	٤،٤٢				٠،٠٢
	الإشراف التربوي	٤،٤٤				
	المستويات التصنيفية		مشرفي المناهج	القيادة المدرسية	مشرفي التدريب	الإشراف التربوي
		المتوسط الحسابي		٣،٦١	٤،٣٤	٤،٤٢
كامل الدراسة	مشرفي المناهج	٣،٢٠	٣،٢٠	٠،٤١	-١،١٤*	-١،٢٢*
	القيادة المدرسية	٣،٦١			-٠،٧٣*	-٠،٨٠*
	مشرفي التدريب	٤،٣٤				-٠،٠٧
	الإشراف التربوي	٤،٤٢				

يبين الجدول رقم (١٣) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية على مجال اهداف البرنامج بين متوسط تقديرات الملتحقين في البرنامج التدريبي (القيادة المدرسية، ومشرفي التدريب، والإشراف التربوي) من جهة ومتوسط تقديرات (مشرفي المناهج) من جهة ثانية، وذلك لصالح (القيادة المدرسية، ومشرفي التدريب، والإشراف التربوي)

،كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات الملتحقين في البرنامج التدريبي (القيادة المدرسية) من جهة، و(الإشراف التربوي) من جهة أخرى ولصالح برنامج (الإشراف التربوي) .

وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مجال المحتوى التدريبي بين متوسط تقديرات الملتحقين في البرنامج التدريبي (مشرفي التدريب، والإشراف التربوي) من جهة ومتوسط تقديرات (مشرفي المناهج) من جهة ثانية، وذلك لصالح (مشرفي التدريب، والإشراف التربوي) كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات الملتحقين في البرنامج التدريبي (القيادة المدرسية) من جهة، و(الإشراف التربوي) من جهة أخرى ولصالح برنامج (الإشراف التربوي).

وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مجال الأنشطة التدريبية بين متوسط تقديرات الملتحقين في البرنامج التدريبي (الإشراف التربوي) من جهة ومتوسط تقديرات (مشرفي المناهج) من جهة ثانية، وذلك لصالح برنامج (الإشراف التربوي).

وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مجال المواد التعليمية بين متوسط تقديرات الملتحقين في البرنامج التدريبي (مشرفي التدريب، والإشراف التربوي) من جهة ومتوسط تقديرات الملتحقين في البرنامج التدريبي (القيادة المدرسية) من جهة اخرى وذلك لصالح (مشرفي التدريب، والإشراف التربوي).

وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مجال اساليب تنفيذ البرنامج بين متوسط تقديرات الملتحقين في البرنامج التدريبي (الإشراف التربوي) من جهة ومتوسط تقديرات (مشرفي المناهج) من جهة ثانية، وذلك لصالح برنامج (الإشراف التربوي).

وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مجال اساليب تقويم البرنامج بين متوسط تقديرات الملتحقين في البرنامج التدريبي (مشرفي التدريب، والإشراف التربوي) من جهة ومتوسط تقديرات (مشرفي المناهج) من جهة ثانية، وذلك لصالح (مشرفي التدريب، والإشراف التربوي)، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات

الملتحقين في البرنامج التدريبي (مشرفي التدريب، والإشراف التربوي) من جهة ومتوسط تقديرات الملتحقين في البرنامج التدريبي (القيادة المدرسية) من جهة أخرى وذلك لصالح (مشرفي التدريب، والإشراف التربوي).

كذلك يبين الجدول رقم (١٣) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية على كامل أداة الدراسة بين متوسط تقديرات الملتحقين في البرنامج التدريبي (مشرفي التدريب، والإشراف التربوي) من جهة ومتوسط تقديرات (مشرفي المناهج) من جهة ثانية، وذلك لصالح (مشرفي التدريب، والإشراف التربوي)، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات الملتحقين في البرنامج التدريبي (مشرفي التدريب، والإشراف التربوي) من جهة ومتوسط تقديرات الملتحقين في البرنامج التدريبي (القيادة المدرسية) من جهة اخرى وذلك لصالح (مشرفي التدريب، والإشراف التربوي).

التعليق على نتائج الدراسة:

السؤال الأول: ما واقع تقويم برامج الدورات التدريبية التي تعقد في مركز تدريب القيادات التربوية في كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر المتدربين، على مجالات: (اهداف البرنامج التدريبي، ومحتوى البرنامج التدريبي، والأنشطة التدريبية، والمواد التعليمية التدريبية، وأساليب تنفيذ البرنامج التدريبي، وأساليب تقويم البرنامج التدريبي) وعلى كامل اداة الدراسة؟

حصلت خمسة فقرات على مستوى متوسط وتكاد تكون في أعلى المتوسط، وباقي الفقرات حصلت على مستوى عالي وعددها واحد وثلاثون فقرة، ولم تحصل أية فقرة على مستوى متدني، وكان المتوسط العام على كامل اداة الدراسة ضمن المستوى عالي كما هي جميع المجالات. ويرى الباحث أن هذه نتيجة طبيعية كون هذه المجالات تحمل في كثير من عباراتها معاني تدلل على تقديم خدمات تهم المتدربين وبالتالي هي حق مكتسب لهم يحققون من خلالها مكاسب شخصية ومهنية.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة المحاسنة (٢٠٠٤) والتي أكدت نتائجها أن هناك رضا من أفراد مجتمع الدراسة عن التدريب وأن البرامج التدريبية فاعلة ومستواها مرتفع من وجهة نظرهم. كذلك اتفقت مع دراسة الزهراني (٢٠٠٩) بشكل جزئي من حيث دور الدورات التدريبية في تطوير المهارات التدريسية للمتدربين فكانت بدرجة كبيرة واستفادتهم منها كانت بدرجة كبيرة في أغلب المهارات، بينما اختلفت عن الدراسة الحالية في أظهار وجود معوقات أبرزها غياب الحوافز المادية والمعنوية وقصر المدة الزمنية للدورات والاعتماد على أسلوب الإلقاء في معظم تلك الدورات وغلبة الجانب النظري على الجانب العملي. واتفقت نتائج الدراسة الحالية بشكل عام مع دراسة الفضلي(٢٠١٣) إذ أشارت الأخيرة إلى وجود رضا من المستفيدات عن مستوى البرامج التدريبية ومستوى الأداء التدريبي والبيئة التدريبية.

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الحربي(٢٠٠٧) ودراسة حماد، والبهبهاني، (٢٠١١) في هذا المجال حيث كان الاتجاه ايجابياً نحو مدربي البرامج التدريبية. واختلفت نتائج الدراسة الحالية بشكل عام مع دراسة (Obrian، 1993) والتي أكدت نتائجها إلى أن الجهات القائمة على البرامج التدريبية لا تمنح المتدربين فرصة تحديد ما يناسبهم من الاحتياجات التدريبية.

التعليق على مجالات الدراسة:

اهداف البرنامج التدريبي: أكدت نتائج الدراسة ملائمة هذه الأهداف مع نواتج تعلم البرنامج ومتطلبات المواصفات المهنية للتخصص، علاوة على أنها واضحة ومحددة وتغطيها مقررات البرنامج التدريبي، وتنسجم مع أهداف وحاجات المتدربين من خلال تعزيز الدور القيادي للمتدربين.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة العريني (٢٠٠٤)والتي أظهرت نتائج الدراسة تحقق كبير في أهداف الدورة، ووجود ارتباط كبير بين الوحدات التدريبية وأهداف البرنامج. واتفقت أيضا نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الغامدي (١٤٢١هـ) والتي أشارت إلى

أن البرامج التدريبية حققت أهدافها بنسبة ٩١% .وكذلك مع دراسة العولقي (١٩٩٩) والتي أكدت تحقيق البرنامج أهدافه وبدرجة كبيرة.

محتوى البرنامج التدريبي: أكدت نتائج الدراسة توفر التدريب النظري والعملي في المقررات الدراسية بما يتوافق مع متطلبات التخصص، والموضوعات التي تمت مناقشتها في الورش التدريبية مفيدة وتركت أثرا يتناسب البرنامج مع عدد الساعات المقررة له، وتتناسب مفردات المقررات /الورش التدريبية مع عدد الساعات المقررة لها.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (الحربي،٢٠٠٧) ودراسة حماد، والبهبهاني، (٢٠١١) حيث كان الاتجاه إيجابي في هذا المجال. كذلك اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة العولقي(١٩٩٩) بوجود ارتباط بين معظم المواد الدراسية وأهداف البرنامج التدريبي، وان هناك نسبة كبيرة من المواد الدراسية مناسبة لفهم الدارسين، علاوة على تناسب المراجع والمذكرات.

الأنشطة التدريبية، تشير نتائج الدراسة إلى توفر الشروط والأجواء التي تؤدي إلى رفع الروح المعنوية للمتدربين، علاوة على تنوع الأنشطة واشتمالها على فعاليات فردية وجماعية، وإجراء البحوث الإجرائية وتوظيف نتائجها في الميدان، كما يرى المتدربين أن هذه الأنشطة تلبي حاجاتهم وتحقق علاقات إنسانية ايجابية.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة باولت وآخرون (Ballet.et al، 2000) التي أظهرت نتائجها أن البرنامج التدريبي يعطي فرصة للمتدربين لإعادة شحن طاقاتهم، كذلك يوفر لهم فرصة دراسة نظريات ومهارات جديدة تنصب في صميم عملهم، كذلك يوفر لهم البرنامج التدريبي فرصة تبادل الخبرات مع زملاءهم من مناطق مختلفة، كذلك يزودهم البرنامج بمعارف ومهارات ورؤى جديدة وتجديد في الفهم.

المواد التعليمية التدريبية: أظهرت نتائج الدراسة أن عدد المواد التعليمية كان كافيا، وتتوافر مصادر التدريب والتجهيزات اللازمة بما يحقق جودة نواتج التعلم المستهدفة، مما أشعر المتدربين بالمتعة.

اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة حماد، والبهبهاني، (٢٠١١) إذ جاءت باتجاه محايد في هذا المجال " البيئة التدريبية " بينما الدراسة الحالية كانت التقديرات عالية، واتفقت مع دراسة الحربي (٢٠٠٧) إذ جاءت بنتيجة ايجابية.

اساليب تنفيذ البرنامج التدريبي: أظهرت نتائج الدراسة أن هناك تنوع في أساليب تنفيذ البرامج التدريبية فيستخدم المدربون، لمحاضرة المطورة، والتمارين التدريبية، وحلقات النقاش، والعصف الذهني، والمشاغل التدريبية (ورش العمل)، مما أشعر المتدربين بقيمة الخبرات التي يتعرضون لها.

وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الزهراني (٢٠٠٩) والتي أفادت بوجود معوقات منها الاعتماد على أسلوب الإلقاء في معظم تلك الدورات وغلبة الجانب النظري على الجانب العملي. كذلك اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الزامل(١٩٨٩) التي أظهرت نتائجها توفر نواحي قوة في الإشراف الإداري على هذه الدورات، وبعض الأساليب التدريبية. وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الحربي (٢٠٠٧) ودراسة حماد، والبهبهاني، (٢٠١١) حيث كان الاتجاه محايد نحو وقت تنفيذ البرامج التدريبية. كذلك اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة العريني (٢٠٠٤) التي أظهرت وجود تركيز على الجانب النظري في بعض الوحدات التدريبية.

اساليب تقويم البرنامج التدريبي: تشير نتائج الدراسة أن المتدربين يرون أن أساليب تقويم البرنامج التدريبي مناسبة، وهناك تطبيقات عملية على كل ورشة من خلال التقويم التكويني والختامي، ويعتمد ملف الانجاز لكل متدرب يشتمل على (تقارير، بحوث، أوراق عمل، مشاريع، تجارب، العروض واختبارات). علاوة على أن الحضور والنقاش والحوار كان له وزن في التقويم، ويتم تزويد المتدربين بتغذية راجعة تطويرية .

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الزامل(١٩٨٩) أظهرت نتائج الدراسة وجود إسهام للدورات التدريبية في تنمية مهارات وخبرات المديرين الذين التحقوا بها، ونواحي قوة في أسلوب تقويم الدارسين وبعض الأساليب التدريبية.

يعزو الباحث استجابات أفراد الدراسة التي جاءت جميعها بنتائج ايجابية علاوة على ما ذكره سابقا أنهم جميعهم ملتحقين ببرنامج تدريبي ومفرغين لفصل دراسي كامل لهذه الغاية، وسيتقاضون مكافآت مالية مجزية، وعلاوات مهنية. ومرد ذلك أيضا قد يكون إلى سلسلة الإصلاحات الأخرى التي بادرت بها الوزارة من خلال المؤتمرات والندوات والدورات والتعديلات التي تشمل بعض التشريعات التربوية، ويرى الباحث في الميزانية العالية التي خصصتها الدولة لهذه الوزارة من الموازنة العامة لها في السنوات الأخيرة بغية التحسين والإصلاح الأثر الايجابي على استجابات أفراد الدراسة إذ انعكست عليهم بشكل مباشر من خلال المكافآت التي تصرف لهم في نهاية الدورات، ومما عزز استجابات أفراد الدراسة إيجابا أيضا برأي الباحث المبادرة الأخيرة لخادم الحرمين الشريفين من توجهات نحو الإصلاح وقررات لاقت أثرا ايجابيا على المستوى العام للدولة، مما أعطى مدير المدرسة والمشرف انطباعا مفاده أن هناك سلسلة كبيرة من الإصلاحات وتفويض الصلاحيات سيكون مطروحا في السنوات القادمة، والمتتبع للتعليم في المملكة العربية السعودية يتلمس بوضوح وجود إرادة سياسية للإصلاح.

كذلك يرى الباحث أنه على الرغم من كل ما يعتري العملية التربوية من هنات ومشكلات، إلا أن الجميع يتفق على وجود انجازات كبيرة وتاريخ عريق للهياكل التنظيمية، واستقرار نسبي يتميز فيه النظام التربوي من حيث الوضوح ومحدودية المستويات الإدارية ووجود نظام تقييم يتصف بالموضوعية مع الأخذ بعين الاعتبار الخصوصية السعودية من حيث المساحة وتعدد البيئات الثقافية والاجتماعية والصعوبات الجغرافية، وبرأي الباحث قد يكون هذا ما عزز استجابات أفراد الدراسة وهذا قد يكون مرده إلى أن أفراد الدراسة يشعرون بالرضا عن هذه المنظومات.

كذلك يعزو الباحث هذه الاستجابات إلى جملة من المتغيرات شكلت فرصا ومنافع وخبرات ما كان للمتدربين أن يحصلوا عليها دون انضمامهم لهذه الدورات ويتمثل ذلك فيما يلي:

التعرف على زملاء جدد من مناطق تعليمية مختلفة مما ينمي علاقاتهم الشخصية ويرقى في سلوكياتهم الذاتية. كذلك من خلال استجابات المتدربين نحو أسلوب تقويم الدورات التدريبية أوضحوا ارتياحهم لهذا الأسلوب المتبع ويعزو الباحث ذلك لما في هذا الأسلوب من وضوح وشفافية، وصقل لشخصيتهم وبشكل عام عملت الدورات على تأهيلهم للوظائف التي يشغلونها، كما عززت هذه الدورات حبهم وولاءهم للوظائف التي يشغلونها مما شكل اتجاهات ايجابية نحو مهنة التعليم عامة، وبالتالي انعكس على درجة تقديراتهم لتقويم هذه الدورات.

كذلك دلت نتائج الدراسة على حرص المدربين على استخدام كل ما يستجد في مجال تكنولوجيا التدريب قدر المستطاع. كذلك هناك إدراك عالي من قبل المتدربين للحاجة الملحة لربط البرامج التدريبية بالواقع الممارس لهم حتى لا يكون هناك فجوة بين ما يتدربون عليه وما يجري في الميدان، وهذا ما حققته لهم الدورات التدريبية.

كما تظهر الدراسة وجود رغبة قوية للمتدربين في الاستفادة من كل ما يقدم لهم في هذه الدورات، كما تظهر حرصهم على التعرض لأفضل الطرق والوسائل والاستراتيجيات أثناء التدريب، وهذه ميزة أخرى يقدمها لهم مركز تدريب القيادات التربوية بكلية التربية في جامعة الملك سعود.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(0.05 = 0)$ في وجهات نظر المتدربين تعزى إلى متغير البرنامج التدريبي الذي يلتحق به المتدرب (الإشراف التربوي، القيادة المدرسية، مشرفي المناهج، وبرنامج التطوير المهني لمشرفي التدريب) ؟

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (= 0 0.05) على معظم مجالات الدراسة والأداة الكلية، بحسب متغير البرنامج التدريبي الذي يلتحق به المتدرب، بين متوسط تقديرات الملتحقين في البرنامج التدريبي (القيادة المدرسية، ومشرفي التدريب، والإشراف التربوي) من جهة ومتوسط تقديرات (مشرفي المناهج) من جهة ثانية، وذلك لصالح (القيادة المدرسية، ومشرفي التدريب، والإشراف التربوي). أما باقي الفروق فقد جاءت ظاهرية وبفروق بسيطة جدا. ويرى الباحث أن مركز تدريب القيادات التربوية في كلية التربية بجامعة الملك سعود، قد هيأ جميع الظروف من قاعات تدريبية مجهزة بأحدث التقنيات والبرمجيات ولكافة القاعات التدريبية للبرامج الأربعة على حد سواء، ووفر أعضاء هيئة التدريس المتمكنين تربويا ومن أصحاب الخبرات اللازمة للتدريب ولكافة البرامج التدريبية على حد سواء أيضا، كذلك وفر مركز تدريب القيادات التربوية جميع مستلزمات الراحة البدنية والنفسية ولكافة المتدربين. ويعزو الباحث الفروق في الاستجابات جاءت نتيجة الفروق في أعداد المستجيبين، إذ بلغ في دورة مشرفي المناهج (١٣) من أصل (١٦) بينما باقي الدورات جاءت أعداد المستجيبين أعلى وبنسبة تؤثر في النتيجة، علاوة على أنها متقاربة فبلغت في برنامج التطوير المهني لمشرفي التدريب (٢٠) من (٢٣) و برنامج الإشراف التربوي(٢٠) من (٢٥) وبرنامج القيادة المدرسية(٢٤) من (٢٤). مما أثر في النتائج ولصالح القيادة المدرسية، ومشرفي التدريب، والإشراف التربوي. كذلك تحرى الباحث وبشكل دقيق في الدراسات السابقة محاولا الوصول لمتغيرات مستقلة متشابهة مع هذه الدراسة فلم يجد، مما حال دون مقارنة هذه النتيجة مع نتائج دراسات أخرى، فتكاد تكون الدراسات التي ناقشت أكثر من برنامج تدريب معا نادرة أو لم يستطع الباحث الوصول إليها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ما المقترحات الضرورية لتطوير برامج الدورات التدريبية التي تعقد في مركز تدريب القيادات التربوية في كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر المتدربين ؟ (من خلال المقابلة الشخصية).

مجموعة من الأسئلة الاستثارية تبرز المقترحات الضرورية لتطوير برامج الدورات التدريبية وتناولت العناصر التالية:

أ- اهداف البرنامج .

ب- المحتوى التدريبي للبرنامج.

ت- الأنشطة المقترحة للبرنامج.

ث- المواد التعليمية المقترحة للبرنامج.

ج- اساليب تنفيذ البرنامج المقترحة .

ح- اساليب التقويم المقترحة للبرنامج.

خ- تناسب عدد الساعات المقررة للبرنامج.

د- تناسب مفردات المقرر مع اهداف البرنامج والتخصص.

ذ- تناسب عدد ساعات المقرر مع مفرداته .

ر- مقترحات أخرى يراها مناسبة لتحسين البرنامج.

أسفرت نتائج الدراسة حول المقترحات الضرورية لتطوير برامج الدورات التدريبية التي تعقد في مركز تدريب القيادات التربوية من خلال المقابلة الشخصية عن بعض الامتيازات التي من شأنها تشجيع الاستمرار في إقامة هذه الدورات وتتمثل في التالي:

- الاستمرار بعمل البرامج التدريبية المقامة لما له من فائدة ملموسة في تطوير أداء الأفراد المنتسبين لهذه الدورات.
- هناك مشاركة فعالة من قبل جميع المتدربين في الأنشطة وورش العمل.

- حققت البرامج التدريبية أهدافها من وجهة نظر أفراد الدراسة مما يعزز استمرارها.
- أكد أفراد الدراسة أهمية البرنامج التدريبية مما يعزز استمرارها.
- أكد أفراد الدراسة توفر الإمكانات والمصادر اللازمة لبرنامج التدريب المطروحة.
- وجود أساليب تقويم مناسبة للدورات.
- تنوع أساليب التنفيذ.
- تعتبر عدد الساعات المقررة للبرنامج مناسبة.
- تتناسب مفردات المقرر مع اهداف البرنامج والتخصص.
- تناسب عدد ساعات المقرر مع مفرداته.
- ضرورة تنويع أساليب التقويم بحيث تشمل جميع عناصر البرنامج التدريبي.
- ضرورة مشاركة جميع المتدربين عند التخطيط للبرامج التدريبية.
- أن تكون البرامج التدريبية متعددة ومتنوعة لتلبية الاحتياجات التدريبية.
- ضرورة أن تكون هناك متابعة مستمرة لنتائج البرامج التدريبية.
- التركيز على الجانب العملي عند تدريس المقررات.
- ضرورة ربط أهداف البرنامج التدريبي بمشكلات البيئة المحلية ومشكلات المجتمع.
- إجراء تقويم ومتابعة للدورات التدريبية وفقاً للتخصصات المختلفة.
- إعادة النظر في مدة الدورة التدريبية لتصبح عام دراسي بدلا من فصل دراسي واحد.
- ضرورة توفير رقم جامعي لكل متدرب مما يتيح الفرصة له الوصول لمصادر وأوعية المعلومات والمكتبة الالكترونية للجامعة.
- توفير خدمات أكثر للمتدربين من مثل تفعيل الشاشات داخل القاعات التدريبية وخدمات الطباعة.

- مزيد من تحديث استراتيجيات التدريس التي تستخدم بهذه الدورات واستخدام الوسائل التعليمية وتقنيات التعليم.
- الابتعاد عن الاختبارات التحريرية في كل المقررات أثناء وعند نهاية الفصل الدراسي.
- الحرص أكثر على إتاحة الفرصة للدارسين في إبداء آرائهم في القضايا التربوية المطروحة للاستفادة من خبرات بعضهم البعض، وتطبيقات عملية داخل قاعة الدراسة تطبيقا لنهج الورش التدريبية.
- نشر ثقافة الجودة والاعتماد الأكاديمي بين المتدربين بحيث تشمل الدورات التدريبية والملتحقين بها .
- مشاركة المتدربين في تصميم وتنفيذ وتقويم المقررات الدراسية للورش التدريبية بطريقة منفتحة، بعيداً عن المركزية في إعداد المقررات الدراسية لهذه الدورات.

توصيات الدراسة:

استناداً إلى نتائج الدراسة فإن الباحث يوصي بمجموعة من التوصيات التي لامست أوجه القصور ونقاط القوة في تحقيق هذه الدورات للأهداف التي أقيمت من أجلها، وذلك على النحو الآتي:

- توفير أماكن مناسبة مزودة بالحواسيب والانترنت لكل متدرب.
- تزويد المتدربين بنتائج أدائهم في الدورة أول بأول.
- ضرورة استخدام نماذج دراسة الحالة، وتمثيل الأدوار، في اساليب تنفيذ البرنامج وبشكل أوسع.
- التقويم المستمر للمتدربين أثناء الدورة وتزويد المتدربين بنتائج أدائهم في الدورة أول بأول.

- العمل على تنويع الوسائل المستخدمة في عملية تقويم المتدربين ليشمل تقديم بحث ميداني أو عرض مشكلة تربوية ميدانية أو (الملاحظة، قصص النجاح،تسجيل المخرجات، مقارنة الأداء، سجلات العمل، المقابلة، المتابعة، خطة العمل).
- المرجعة الدورية لبرنامج الدورات التدريبية للوقوف على نقاط الضعف والقوة ومحاولة حل المشكلات المتعلقة والتي قد يبديها المتدربين من خلال عملية تقييم ختامي للبرنامج في نهاية كل فصل دراسي.
- أهمية التنسيق والتكامل فيما يتعلق بإعداد الدورات التدريبية بين كلية التربية ممثلة بمركز إعداد القيادات التربوية ووزارة التربية والتعليم.
- إجراء دراسات للتعرف على اثر الدورات التدريبية في تحسين أداء المتدربين في الميدان.
- إجراء دراسة تقويمية شاملة لكل من وجهات نظر المتدربين، وأعضاء هيئة التدريس المدربين، وإدارة المركز.
- إجراء دراسة تتبعية للمتدربين للكشف عن درجة استمرار أثر التدريب ودرجة تطبيقهم للمهارات التي تعلموها في البرامج التدريبية.

* * *

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

- أبو النصر، مدحت (٢٠٠٩) **مهارات المدرب المتميز**، المجموعة العربية للتدريب والنشر، الطبعة الأولى.
- أبو سلمية، باسمة (٢٠٠٧) مدى فاعلية التدريب في تطوير الموارد البشرية في مكتب الأنروا الإقليمي. **رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية، غزة.**
- أبو شيخة، نادر (٢٠١٠) **إدارة الموارد البشري ة: إطار نظري وحالات عملية**، دار صفاء للنشر والتوزيع– عمان، الطبعة الأولى.
- احمد، زياد(٢٠٠٧) تقويم الدورات التدريبية لمدرسي ومدرسات العلوم من وجهة نظر المتدربين والمتدربات، **مجلة التربية والعلم، المجلد (١٤)، العدد (٢).**
- البكر، محمد (٢٠٠٢) منهجية التدريب، الأسس والتطبيقات العملية، **المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، مجلد17 ، عدد34 ، تصدر عن أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.**
- البيالي، يوسف (٢٠٠٠)، فاعلية تقييم التدريب في المعاهد الامنية (دراسة تطبيقية على المعاهد الأمنية بمدينة الرياض)، **مجلة البحوث الأمنية، العدد(٢١)، كلية الملك فهد الأمنية، المملكة العربية السعودية .**
- التلباني، نهاية. و بدير، رامز. والمصدر، أيمن (٢٠١١) واقع عملية تقييم البرامج التدريبية في الهيئات المحلية بالمحافظات الجنوبية، **مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد ١٣، العدد ١، ص١٤٢٣– ١٤٨٦.**
- الحربي، صالح (٢٠٠٧). اتجاهات المعلمين نحو البرامج التدريبية المتاحة لهم، **رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.**
- آل عثيمين، مسلم إسماعيل مسلم(١٤١٣هـ) دور موجهي الإدارة المدرسية في تنمية كفاءة مديري المدارس المتوسطة والثانوية، **رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.**

- الرفـاعي، هاشـم الـسيد، و الأثري،أحمـد صالح (٢٠٠٣)، تقيـيم التـدريب بـين النظريـة و التطبيـق، مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية، **المجلد (٩)، العدد (٢٩)، المكتب الجامعي الحديث، جمهورية مصر العربية.**
- الزامل، محمد(١٩٨٩) تقييم برنامج تدريب مديري المدارس في جامعة الملك سعود من وجهة نظر المتدربين، **رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، كلية التربية، جامعة الملك سعود.**
- الزهراني، بندر(٢٠٠٩). دور الدورات التدريبية في تطوير المهارات التدريسية لمعلمي التربية الفنية من وجهة نظرهم، **رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.**
- السكارنة، بلال (٢٠٠٩) **التدريب الإداري**، دار وائل للنشر، الطبعة الأولى.
- السيد، أمل (٢٠٠٧) **إدارة الموارد البشرية**، مطابع الدار الهندسية – القاهرة.
- الـصيرفي، محمـد (٢٠٠٩) **الإدارة الالكترونيـة للمـوارد البـشرية**، المكتـب الجـامعي الحـديث، الإسكندرية.
- الطائي، يوسف و الفضل، مؤيد و العبادي، هاشم (٢٠٠٦) **إدارة الموارد البشرية: مدخل استراتيجي متكامل**، الوراق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.
- الطعاني، حسن (٢٠٠٢) **التدريب:مفهومه، فعالياته، بناء البرامج التدريبية وتقويمه**ا، دار الشروق.
- عبيدات، ذوقان، أبو السمير، سهله (٢٠٠٢). **البحث العلمي – البحث النوعي والبحث الكمي.** عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن .
- العريفي، حصة سعد ناصر(١٤٢٩)، كفايات التخطيط اللازمة لإعداد الخطة السنوية المدرسية لدى مديرات المدارس الابتدائية الحكومية في مدينة الرياض، **رسالة ماجستير غير منشورة قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.**
- العريني، عبدالعزيز بن عبدالله(٢٠٠٤). دراسة تقويمية لدورة مديري المدارس في كلية المعلمين بالرياض كما يراها المتدربين. **رسالة التربية وعلم النفس – السعودية، ع ٢٣، ص ص ١٨٣ – ٢٢٨** .

- العلوي، خالد، (٢٠٠١) تقويم برامج التربية الخاصة بجامعة الخليج العربي، **المجلة التربوية ١٦(٦١)،ص ص ١٩٧–٢٣٠.**
- العولقي، حسن(١٩٩٩)**دراسة تقويمية لمحتوى برنامج المعارف التدريبي لمديري ما فوق الابتدائية المطبق في كلية التربية جامعة الملك سعود**، المؤتمر الدولي(الإدارة التربوية والمتطلبات المستقبلية) ٧–٩ مارس ١٩٩٩، تنظيم كلية التربية بجامعة الكويت، ومؤسسة الكويت للتقدم العلمي.
- الغامدي ،أحمد (١٤٢١هـ) دراسة وصفية لتحديد الحاجات التدريبية للمعلمين : مدخل لبناء برنامج تدريبي مقترح من وجهة نظر القادة التربويين والمختصين والمشرفين التربويين، **رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، كلية التربية.**
- الفايدي، تنيضب (١٤٢٢هـ): تطوير نظام التدريب التربوي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض الاتجاهات الحديثة، **رسالة دكتوراه غير منشورة الرياض جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، .**
- الفضلي، منى(٢٠١٣) تقويم البرامج التدريبية لوحدة التدريب بكلية التربية– الأقسام الأدبية بجامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة، **مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد(١٤)، العدد(١)، ص ص ١٥٥–١٨٥.**
- القريوتي، محمد(٢٠١٠): **الوجيز في إدارة الموارد البشرية**، دار وائل للنشر، الطبعة الأولى.
- المحاسنة، أحمد (٢٠٠٤)، تقييم فاعلية البرامج التدريبية من وجهة نظر المشاركين في دورات الإدارة العليا والتنفيذية بالمعهد الوطني للتدريب،**(رسالة ماجستير غير منشورة)، عمادة الدراسات العليا، الإدارة العامة – قسم الإدارة العامة، جامعة مؤتة، المملكة الأردنية الهاشمية.**
- الملا، بدرية سعيد، ومباركة الأعراف(١٩٩٧م):دراسة تقويمية لواقع الإشراف التربوي في المرحلة الابتدائية بدولة قطر، **دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد٤٠.**

- المملكـة العربيــة الـسعودية، وزارة المعــارف(١٤١٦): **سياســة التعلــيم فــي المملكــة العربيــة السعودية**، الطبعة الرابعة، الباب الرابع، ص (٣٢).
- الهـاجري، فيـصل (٢٠٠٥). المـشكلات التـي تواجـه المعلمـين الملتحقـين ببرنـامج التـدريب أثنـاء الخدمـة بمركـز التـدريب التربـوي بالـدمام، **رسـالة ماجـستير غير منشـورة، كليـة التربيـة، جامعـة الملك سعود.**
- الوكيل، حلمي، والمفتي، محمـد(١٩٩٣)، **أسـس بنـاء المناهج وتنظيماتهـا**، القـاهرة: مكتبـة الانجلـو المصرية.
- برنوطي، سعاد (٢٠٠٧) **إدارة الموارد البشري ة: إدارة أفراد**، دار وائل للنشر، الطبعة الثالثة،عمان.
- توفيق، عبـد الرحمن (٢٠٠٧) **موسـوعة التـدريب والتنميـة البـشرية**: الجـزء الرابـع، تقيـيم التـدريب، مركز الخبرات المهنية للإدارة – بميك، الطبعة الثانية.
- جاسـم، احمد (٢٠١٢)، تقييم مصداقية البـرامج التدريبيـة المنفـذة مـن خـلال قيـاس مخرجاتهـا إطار نظري، **مجلة جامعة الانبار للعلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد (٤)، العدد(٨)، ص ص ٢٤١-٢٦٢.**
- حسن، راوية (٢٠٠٥): **مدخل استراتيجي لتخطيط وتنمية الموارد البشرية**، الدار الجامعية.
- حمـاد، حسـن و البهبهـاني، شـحدة (٢٠١١) اتجاهـات معلمـي الحكومـة نحـو الـدورات التدريبيـة التي تلقوها أثناء الخدمة، **مجلة الجامعة الإسلامية) سلسلة الدراسات الإنسانية (المجلد التاسـع عشر، العدد الثاني، ص-** 343 ص396 .
- شاويش، مصطفى (٢٠٠٥): **إدارة الموارد البشرية**، دار الشروق، الطبعة الثالثة.
- صقر، عبد الله (١٩٩٩ه) دور الادارة المدرسـية في خدمة المجتمع المحلي مـن وجهـة نظر المعنيين، **مجلة جامعة الملك سعود، ١٩ (١٢) ص١٧٨.**
- **مـصطفى، أحمـد (٢٠٠٤) إدارة المـوارد البـشرية : الإدارة العـصرية لـرأس المـال الفكـري، الـدار الجامعية.**

المراجع الأجنبية:

- Armstrong ، (2001) A handbook of Human Resource Management practice. 8th edition ، Kogan Page Limited (UK).
- Ballet ، Kartijn ، Vandenberghe ، Roland ، Kelchtermans ،Geert ، Verbiest ، Eric(2000)Evaluation oh training program for primary school principals ، paper presented at the annual meeting of the American educational research association (New Orleans ، LA ، April 24-28 ،2000)
- Charney ، C. ، and Conway ، K. (2005). The trainer's tool kit ، 2nd edition American Management Association 1601 Broadway ، NY.
- Concle ، Martin(1994).Analysis of Alabama Physical Education Teaching Concerns ، In Service Needs And Performed in Service program feature & A.L. ،Volume 55 ،N9.
- Elliott ، M. ، Dawson ، R. ، and Edwards ، J. (2009): Providing demonstrable return-on-investment for organizational learning and training. Journal of European Industrial Training ، Vol.33 ، No. 7 ، PP. 657-670.
- Leopold ، J. (2002). Human Resource in Organizations ، Personnel education ، Inc. ، Upper Saddle River ، New jersey ، Prentice Hall International ، UK
- Obrain ،S.(1993). Child care teacher perception of in- service and training needs ، EDD. Dissertation Abstract International ، 45(B):28820.
- Schermer horn ، Jr. ، John R (2008) ، management ، 8TH Ed. ، Wiley lndia ، Delhi.

- Wilson، J. (2005). Human Resource Development، 2ed edition، Kogan Page London.

* * *

33. Tawfeeq, Abdulrahman. (2007). Mawsooa't Al-Tadreeb wa Al-Tanmeyah Al-Bashareyyah: 4th Part, Taqeem Al-Tadreeb, Markaz Al-Khubaraat Al-Mehaneyyah lil Edarah, Bemeek, 2nd Edition.
34. Jasem, Ahmad. (2012). Taqeem Mesdaqeyyat Al-Baramej Al-Tadreebeyah Al-Munaffathah min Khelal Qeyas Mukhrajataha, Etaar Nathary, Majallat Jame'at Al-Anbar lil Uloom Al-Eqtesadeyyah wa Al-Edareyyah, Vol. 4, No. 8, pp. 241-262.
35. Hassan, Rawyah. (2005). Madkhal Estratejy li Takhteet wa Tanmeyat Al-Mawared Al-Bashareyah, Al-Dar Al-Jame'yyah.
36. Hamad, Hassan and Al-Bahbahany, Shahdah. (2011). Etejahat Muallemy Al-Hokomah nahwa Al-Dawraat Al-Tadreebeyah allaty Talaqawha athna' Al-Khedmah, Majallet Al-Jame'ah Al-Islameyyah, Selselat Al-Derasat Al-Ensaneyyah, Vol. 19, No. 2, pp. 343-396.
37. Shaaweesh, Mustafa. (2005). Edaret Al-Mawared Al-Bashareyyah, Dar Al-Shorooq, 3rd Edition.
38. Saqr, Abdullah. (1999). Dawr Al-Edarah Al-Madraseyyah fi Khedmet Al-Mujtama' Al-Mahally min Wajhet Nathar Al-ma'neyyen, Majallat Jame'at Al-Malek Saud, Vol. 19, No. 12, p. 178.
39. Mustafa, Ahmad. (2004). Edaret Al-Mawared Al-Bashareyyah: Al-Edarah Al-Asreyyah li Ra's Al-Maal Al-Fekree, Al-Dar Al-Jameyyah.

* * *

Al-Mamlakah Al-Arabeyyah Al-Suadeyyah fi Dhaw' Ba'dh Al-Ettejahat Al-Hadeethah. Unpublished PhD Thesis, Riyadh, Al-Imam Muhammed Bin Saud Islamic University, Faculty of Social Studies.

25. Al-Fadhly, Muna. (2013). Taqweem Al-Baramej Al-Tadreebeyah li Wahdet Al-Tadreeb bi Kelleyat Al-Tarbeyah, Al-Aqsaam Al-Adabeyyah bi Jame'at Al-Malek Abdulaziz bi Madinat Jeddah, Majallet Al-Uloom Al-Tarbaweyyah wa Al-Nafseyyah, Vol. 14, No. 1, pp. 155-185.
26. Al-Qarewety, Mohammed. (2010). Al-Wajeez fi Edarat Al-Mawared Al-Bashareyyah, Dar Wael lil Nasher, 1st Edition.
27. Al-Mahasenah, Ahmad. (2004). Taqeem Faaeleyyat Al-Baramej Al-Tadreebeyah min Wejhet Nathar Al-Musharekeen fi Dawraat Al-Edarath Al-Olyah wa Al-Tanfeetheyah bi Al-Ma'had Al-Watany lil Tadreeb, Unpublished Maste Degree Dissertation, Deanship of Higher Studies, Public Administration, Department of Public Administration, Muatah University, Hashemite Kingdom of Jordan.
28. Al-Mulla, Badreyyah Saeed and Mubarakah Al-A'raaf. (1997). Derasah Taqweemeyah li Waqe' Al-Eshraaf Al-Tarbawee fi Al-Marhala Al-Ebtedaeyyah bi Dawlat Qatar, Derasat fi Al-Manahej wa toroq Al-Tadrees, Al-Jameyyah Al-Masreyyah lil Manahej wa Toroq Al-Tadrees, No. 40.
29. Kingdom of Saudi Arabia, Ministry of Education (1416). Education Policy in the Kingdom of Saudi Arabia, 4th Edition, Chapter 4, p. 32.
30. Al-Hajry, Faisal. (2005). Al-Mushkelaat Allaty Towajeh Al-Muallemeen Al-Multaheqeen bi Barnamej Al-tadreeb Athnaa' Al-Khedmah bi Markaz Al-Tadreeb Al-Tarbawee bi Al-Dammam, unpublished master degree dissertation, faculty of education, King Saud University.
31. Al-Wakeel, Helmy and Al-Mufty, Mohammed. (1993). Osos Bena' Al-Manahej wa Tantheemaha, Cairo, Maktabat Al-Anglo Al-Masreyyah.
32. Barnooty, Suad. (2007). Edarat Al-Mawared Al-Bashareyyah, Edaret Afraad, Dar Wael lil Nasher, 3rd edition, Amman.

18. Obeidaat, Thuqan and Abo Sameer Sahlah. (2002). Al-Baheth Al-Elmy, Al-Baheth Al-Nawe'e wa Al-Baheth Al-kammey, Amman, Dar Al-Fekr lil Teba'ah wa Al-Nasher wa Al-Tawzee', Jordan.
19. Al-Oraify, Hessah Sa'ad Naser. (1429). Kefayat Al-Takhteet Allazemah li Edad Al-Khettah Al-Sanaweyyah Al-Madraseyyah lada Mudeerat Al-Madares Al-Ebtedaeyyah Al-Hokomeyyah fi Madinat Al-Riyadh, Unpublished Master Degree Dissertation, Department of educational Management, Faculty of Education, King Saud University, Riyadh.
20. Al-Orainy, Abdulaziz bin Abdullah. (2004). Derasah Taqweemeyah li Dawret Mudeeree Al-Madares fi Kelleyat Al-Muallemeen bi Al-Riyadh kama Yaraha Al-Mutadarebeen, Resalet Al-Tarbeyah wa Elm Al-Nafes, Saudi Arabia, No. 23, pp. 183-228.
21. Al-Alawy, Khaled. (2001). Taqweem Baramej Al-Tarbeyah Al-Khassah bi Jame'at Al-Khaleej Al-araby, Al-Majallah Al-Tarbaweyyah, Vol. 16 No. 61, pp. 197-230.
22. Al-Awqaly, Hassan. (1999). Derasah Taqweemeyyah li Muhtawa barnamej Al-Ma'aref Al-Tadreeby li Mudeeree ma Fawq Al-Ebtedaaeyyah Al-Mutabbaq fi Kelleyat Al-Tarbeyah, King Saud University, International Conference (Educational Management and Future Requirements), 7-9 March 1999, organised by the Faculty of Education in University of Kuwait and Kuwait Institution of Scientific Advancement.
23. Al-Ghamedy, Ahmad. (1421 AH). Derasah Wasfeyyah li Tahdeed Al-Hajat Al-Tadreebeyah lil Muallemeen: Madkhal li Benaa' Barnamej Tadreeby Muqtarah min Wajhet Nathar Al-Qadah Al-Tarbaweyyeen wa Al-Mukhtasseen wa Al-Mushrefeen Al-Tarbaweyyen. Unpublished Master Degree Dissertation. Makkah, Um Al-Qura University, Faculty of Education.
24. Al-Fayedy, Tanaydheb. (1422 AH). Tatweer Netham Al-Tadreeb Al-Tarbawee li Mudeery Al-Madares Al-Mutawasetah wa Al-Thanaweyyah fi

9. Aal Othaimeen, Muslim Ismael Muslim. (1413 AH). Dawr Muwajehee Al-Edarah Al-Madraseyyah fi Tanmeyat Kafa’at Muderee Al-Madares Al-Mutawaseta wa Al-Thanaweyyah. Unpublished Master Degree Dissertation. Faculty of Education. King Saud University.
10. Al-Refai, Hashem Al-Sayyed and Al-Athary, Ahmad Saleh. (2003). Taqeem Al-Tadreeb bain Al-Nathareyyah wa Al-Tatbeeq, Mustaqbal Al-Tarbeyyah Al-Arabeyya, Al-Markaz Al-Araby lil Ta’leem wa Al-Tanmeyah, Vol. 9, No. 29, Al-Maktab Al-Jame’ee Al-Hadeeth, Arab Republic of Egypt.
11. Al-Zamil, Mohammed. (1989). Taqeem Bernamej tadreeb Muderee Al-Madares fi Jame’at Al-Malek Saud min Wajhet Nathar Al-Mutadarebeen, Unpublished Master Degree Dissertation, Riyadh, Faculty of Education, King Saud University.
12. Al-Zahrany, Bandar. (2009). Dawr Al-Dawraat fi Tatweer Al-Maharaat Al-Tadreeseyyah li Mo’alemee Al-Tarbeyah Al-Faneyah min Wejhet Natharehim. Unpublished Master Degree Dissertation. Faculty of Education. Um Al-Qura University. Kingdom of Saudi Arabia.
13. Al-Sakarenah, Belal. (2009). Al-Tadreeb Al-Edaree. Dar Wael lil Nasher, first edition.
14. Al-Sayyed, Amal. (2007). Edaret Al-Mawared Al-Bashareyyah, Matabe’ Al-Dar Al-Handaseyyah, Cairo.
15. Al-Sayrafee, Mohammed. (2009). Al-Edarah Al-Electroneyya lil Mawared Al-Bashareyyah, Al-Maktab Al-Jame’e Al-hadeeth, Alexandria.
16. Al-Taaey, Yusuf; Al-Fadhel, Muayyed and Al-Abbady, Hashem. (2006). Edaret Al-Mawared Al-Bashareyyah: Madkhal Estrateejy mutakamel, Al-Warraq lil Nasher wa Al-Tawzee’, first edition.
17. Al-Ta’any, Hasan. (2002). Al-Tadreeb: Mafhoomaho, Fa’aleyyatoho, Benaa’ Al-Baramej Al-Tadreebeyyah wa Taqweemaho. Dar Al-Shorooq.

List of References:

1. Abo Al-Naser, Medhat. (2009). Maharaat Al-Mudarreb Al-Mutamayyez, Al-Majmoua'h Al-Arabeyyah lil Tadreeb wa Al-Nasher, first edition.
2. Abo Salmeyah, Basemah. (2007). Mada Faeleyat Al-Tadreeb fi Tatweer Al-Mawared Al-Bashareyyah fi Maktab Al-Anrwa Al-Eqleemy. Unpublished Master Degree Dissertation. Faculty of Commerce, Islamic University, Gaza.
3. Abo Sheikha, Nader. (2010). Edarat Al-Mawared Al-Bashareyyah: Etaar Nathary wa Halaat Amaleyyah. Dar Safaa' lil Nasher wa Al-Tawzee', first edition, Amman.
4. Ahmad, Ziad. (2007). Taqweem Al-Dawraat Al-Tadrebeyyah li Modaresee wa Modaresaat Al-Uloom min Wejhet Nathar Al-Mutadarebeen wa Al-Mutadarebaat, Majalet Al-Tarbeyat wa Al-Elm, Vol. 14, No. 2.
5. Al-Bakr, Mohammed. (2002). Manhajeyat Al-Tadreeb: Al-Osos wa Al-Tatbeeqat Al-Amaleyyah. Al-Majallah Al-Arabeyyah lil Deraasaat Al-Amneyyah wa Al-Tadreeb. Vol. 17, No. 34, issued by Naif Arab Academy for Security Science.
6. Al-Bayaly Yusuf. (2000). Faeleyyat Taqeem Al-Tadreeb fi Al-Ma'ahed Al-Amneyyah (Derasat Tatbeeqeyah ala Al-Ma'ahed Al-Amneyyah bi Madinat Al-Riyadh), Majalat Al-Bohooth Al-Amneyah, No. 21, King Fahad College for Security, Saudi Arabia.
7. Al-Telbany, Nehayah; Bedeer, Ramez and Al-Masder, Ayman. (2011). Waqe' Amaleyat Taqeem Al-Baramej Al-Tadreebeyyah fi Al-Haya'at Al-Mahaleyyah bi Al-Mohafazaat Al-Janobeyyah, Majallat Jame'at Al-Azhar bi Gaza, Selselat Al-Uloom Al-Ensaneyyah, Vol. 13, No. 1, pp. 1423-1486.
8. Al-Harby, Saleh. (2007). Etejahat Al-Muallemeen nahwa Al-Baramej Al-Tadrebeyyah Al-Mutaha lahom. Unpublished Master Degree Dissertation. Faculty of Education, Um Al-Qura University, Kingdom of Saudi Arabia.

The Evaluation of the Programmes of Training Centers of Educational Leaderships in the Faculty of Education in King Saud University from the Perspective of the Trainees

Dr. Ahmad Fathi Abo Kareem
Associate Professor of Educational Management in the Faculty of Education
King Saudi University

Abstract:

Abstract: This study aimed at evaluate programs of training courses which held in the Training Center of Educational Leadership in the College of Education at the University of King Saud, from the perspective of the trainees , and to identify the necessary proposals for the development of training programs through a personal interview . Results of the study for five statements on the average level, and the rest of the statements got a high level, and did not get any statements on a low level , and it was the overall average for the entire study tool within a high level as they are across the board. The results of develop programs of training courses through a personal interview, including: continuing the work of the training programs established , and the need to diversify the methods of evaluation to include all elements of the training program , and the need for the participation of all trainees when planning for training programs , and to reconsider the duration training course to become the academic year instead of one semester , the study recommended a set of recommendations , including: continuous assessment of the trainees during the session and provide the trainees with the outcome of their performance in the course first hand , and the importance of coordination and integration with respect to the preparation of training courses between the College of Education, represented the status of the preparation of educational leaders and the Ministry of Education and education.

Keywords: objectives, content, activities, educational materials, methods of implementation, and methods of Evaluating of the training program.

IV. In-text foreign names of authors are transliterated in Arabic script followed by Latin characters between brackets. Full names are used for the first time the name is cited in the paper.

V. Submitted research papersfor publication in the journal are refereed by two reviewers, at least.

VI. The correctedresearch paper should be returned on a CD or via an e-mail to the journal.

VII. Rejected research paperwill not be returned to authors.

VIII. Views expressed in the published research paperrepresent the opinion of the author(s). They do not necessarily reflect the policy of the university. The university will not be held responsible or liable for any legal or moral consequences that might arise from the research paper.

IX. Researchersare givenfive copies bythe journal and ten reprints of his/herresearch paper.

Contact information:

All correspondence should be addressed to the editor of the Journal of Educational Sciences, Deanship of Scientific Research, Al-Imam

Muhammad Ibn Saud Islamic University

Riyadh,11432, PO Box 5701

Tel: 2582051, 2587203 - Fax 2590261

http://imamudsr.com/

E.mail: edu_journal@imamu.edu.sa

that the researcher owns the intellectual property of the work entirely andthat he will not publish the work before obtaining a written agreement from the editorial board.

2. Submissions must not exceed 35 pages (Size A4).
3. Arabic submissions are typed in Traditional Arabic, 16-font size for the main text, and for English submissions Times New Roman, 12-font size, with single line spacing.
4. The article must not be published or considered for publication by any other publisher.
5. A hard copy and soft copy must be submitted with anattached abstract in Arabic and English that does not exceed 200 words in size or one page in length.
6. Key Words must be listed below the abstract.

III. Documentation:

1. Documentation and citation should follow the style of the American Psychological Association (APA).
2. Sources and references must be listed at the end.
3. Clear tables, pictures and graphs that are related to the research are included in appendices.

4- For in-text citations surnames only are used followed by the date of publication and page number between brackets. References must be arranged alphabetically by the last name of the author followed by his/her first name, the date of publication, title of the article, place of publication and publisher.

1. Developing educational disciplines and theirapplications, and enriching the Arab educational library through the publication of theoretical and applied research in various educational disciplines.
2. Allowing thinkers and researchers in educational disciplines to publish their academic research works.
3. Developing educational disciplines by publishing distinguished research worksthat addresscurrent local and Arab issues.
4. Promoting new trends of research in educational disciplines.
5. Exchanging scholarly works regionally and internationally.

Criteria of Publishing

The Journal publishes academic research and studiesin educational disciplines according to the following regulations:

I. Acceptance Criteria:

1.Originality, innovation, academic rigor, research methodology and logical orientation.
2. Complying with the established research approaches, tools and methodologies in the respective disciplines.
3. Accurate documentation.
4. Language accuracy.
5. Previously published submissions are not accepted.
6.Submissions must not be extracted from a paper, a thesis/dissertation, or a book by the author or anyone else.

II. Submission Guidelines:

1. The researcher should write a letter showing his interest to publish the work, coupled with a short CV and a confirmation

Criteria of Publishing

The journal of Educational Sciences is a quarterly refereed specialized journal published by Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. It publishes scientific research characterized by originality, clear methodology and accurate documentation in various related fields including, fundamentals of education, educational administration, curriculum and Teaching Methods, Special Education, E-learning, among many others, in Arabic and English.

Vision

An educational journal that seeks to generate, disseminate and applyknowledge.

Mission

The journal seeks to become a scientific reference for researchers in education, through publishingrefereed and outstanding educational research in line withdistinguished international professional standards and maintaining scholarly communication among faculty members and researchers in educational disciplines.

Objectives

Journal of Educational Sciences has the following general objective: Disseminating and expanding educational knowledge so as to develop educational practice. More specifically, the journal aims to achieve the following:

